Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 0470971
Centre d'intérêt: 912

Alpha 84 / ss la dir. de Jean-Paul Hautecoeur. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, [1984].
230 p. : ill. ; 26 cm.

Code: 38-1272. Bibliogr.: p. 227-229. Notes bibliogr. au bas des p.
Vidéographie: p. 229-230. Dépouillement: Essai d'historique de l'alphabétisastion et considérations actuelles / Jean-Paul Hautecoeur -- Les groupes populaires en alphabétisation / le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation -- Langues et problèmes d'alphabétisation des immigrants adultes au centre Haïtien "N-A Rive" / Franklin Midy -- Le centre Alpha de la maison d'Haïti / Marjorie Villeneuve-Brès -- Le lecture, l'écriture et l'alphabétisation / Serge Wagner -- La parole ça s'apprend / Collectif Atout-Lire -- L'arbre généalogique des professions / Atelier Alpha, Rassemblement des assistés sociaux du Joliette métropolitain -- L'alphabétisation avant la lettre / René Boucher, Josée Lefebvre, L'Arbralettre -- Recherche action et alphabétisation autonome / Jean-Paul Hautecoeur -- Alphabétisation populaire à la Baie-des-Chaleurs / Raymond Day -- Alphabétiser en dedans / Louise Miller.

ISBN 2-550-06535-2

Descripteur(s): *Alphabétisation *Analphabétisme *Education populaire *Lecture *Ecriture *Immigrant *Recherche-action *Historique *Milieu défavorisé *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Contre N.-A. Rivé (Montréal, Québec) *Maison d'Haïti (Montréal, Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Enseignement en milieu carcéral

Le volume rassemble onze documents de recherche-action. Il vise à faire connaître certaines pratiques méconnues d'alphabétisation, à les faire valoir pour leurs multiples intérêts auprès du milieu de l'éducation des adultes, des universités et du MEQ. Il vise aussi à créer un lieu d'expression et de confrontation idéologique sur un terrain et dans un temps où tous les jeux ne sont pas encore faits, où l'on peut croire qu'il reste des espaces inconquis à occuper. Les textes rassemblés "collent" à la praxis des divers groupes d'alphabétisation. Ce sont des extraits ou des synthèses de leur production idéologique, des descriptions d'activités, des compte rendus d'expérimentation plutôt que les résultats de recherches formelles et académiques.

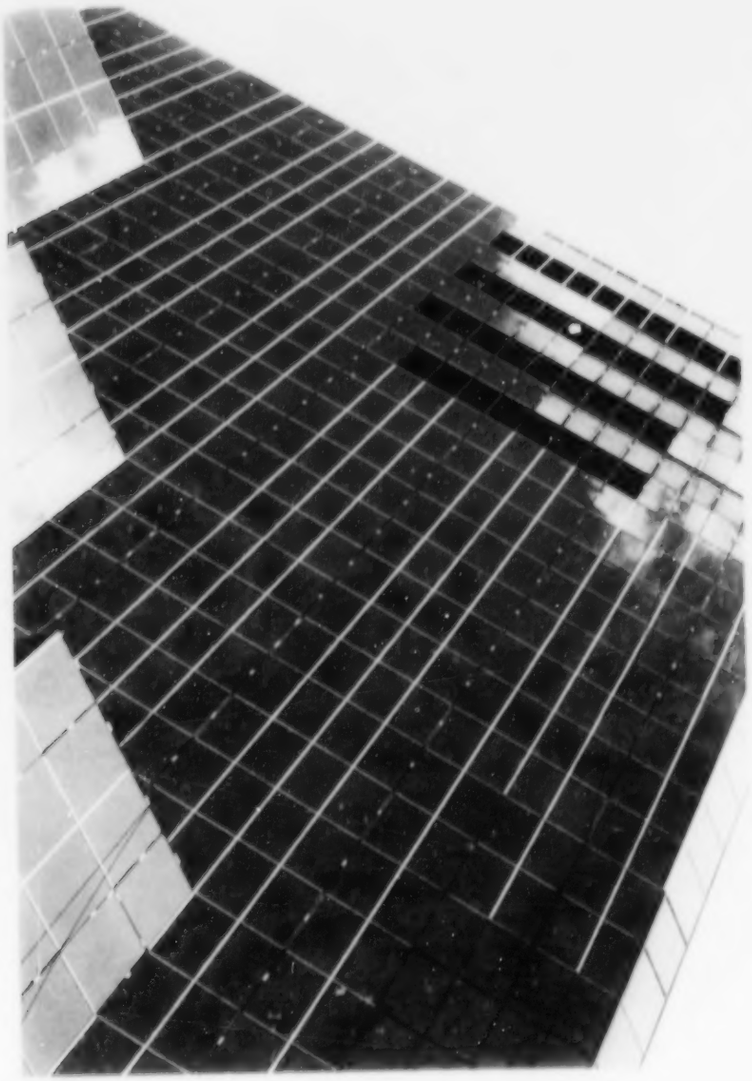
Type de document: r

Québec

ALPHA 84

sous la direction de

Jean-Paul Hautecoeur



EDUQ 8470971

ALPHA 84

sous la direction de
Jean-Paul Hautecoeur

Direction générale de l'éducation des adultes

ISBN 2-550-06535-2

Dépôt légal: quatrième trimestre 1984

Table des matières

PRÉSENTATION, Jean-Paul Hautecoeur 5

ESSAI D'HISTORIQUE DE L'ALPHABÉTISATION ET CONSIDÉRATIONS ACTUELLES, Jean-Paul Hautecoeur 11
— Essai d'historique 17
— L'histoire du discours 30
— De la campagne 39

LES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION, le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation 49
— Historique 51
— Les groupes d'alphabétisation 53
— Les besoins des groupes 57

LANGUES ET PROBLÈMES D'ALPHABÉTISATION DES IMMIGRANTS ADULTES AU CENTRE HAÏTIEN «N-A RIVE», Franklin Midy 59
— Ni fuir, ni contourner les problèmes de fond 62
— Le Centre Alpha N-A Rive : histoire et fonctionnement 66
— Sant N-A Rive : problématique et problèmes 72

LE CENTRE ALPHA DE LA MAISON D'HAÏTI, Marjorie Villeneuve-Brès 77

LA LECTURE, L'ÉCRITURE ET L'ALPHABÉTISATION, Serge Wagner 83
— Enquête sur la lecture et l'écriture 86
— Écriture et analphabétisme 91
— Perspectives pour l'alphabétisation 102

LA PAROLE ÇA S'APPREND, Collectif Atout-Lire 115

L'ARBRE GÉNÉALOGIQUE DES PROFESSIONS, Atelier Alpha, Rassemblement des assistés sociaux du Joliette métropolitain 127

L'ALPHABÉTISATION AVANT LA LETTRE, René Boucher, Josée Lefebvre, L'Arbralettre 131
— Historique 133
— «Une maison avec des tas de fenêtres et presque pas de murs» 136
— Le talon d'Achille 139
— Pour en finir avec la méthode 142
— La fission du savoir chez un Québécois impopulaire 148
— Des semelles de plomb 155
— Des branches d'écriture 159

RECHERCHE ACTION ET ALPHABÉTISATION AUTONOME, Jean-Paul Hautecoeur 165

ALPHABÉTISATION POPULAIRE À LA BAIE-DES-CHALEURS, Raymond Day 177
— Une courte histoire de l'alphabétisation à la baie des Chaleurs 180
— Une nouvelle approche de l'alphabétisation 187
— Une expérience type : le Comité d'éducation populaire de Saint-François . 198
— Conclusion 206

ALPHABÉTISER EN DEDANS, Louise Miller 213

BIBLIOGRAPHIE — VIDÉOGRAPHIE 225

Table des matières

PRÉSENTATION, Jean-Paul Hautecoeur 5

ESSAI D'HISTORIQUE DE L'ALPHABÉTISATION ET CONSIDÉRATIONS ACTUELLES, Jean-Paul Hautecoeur 11
— Essai d'historique 17
— L'histoire du discours 30
— De la campagne 39

LES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION, le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation 49
— Historique 51
— Les groupes d'alphabétisation 53
— Les besoins des groupes 57

LANGUES ET PROBLÈMES D'ALPHABÉTISATION DES IMMIGRANTS ADULTES AU CENTRE HAÏTIEN «N-A RIVE», Franklin Midy 59
— Ni fuir, ni contourner les problèmes de fond 62
— Le Centre Alpha N-A Rive : histoire et fonctionnement 66
— Sant N-A Rive : problématique et problèmes 72

LE CENTRE ALPHA DE LA MAISON D'HAÏTI, Marjorie Villeneuve-Brès 77

LA LECTURE, L'ÉCRITURE ET L'ALPHABÉTISATION, Serge Wagner 83
— Enquête sur la lecture et l'écriture 86
— Écriture et analphabétisme 91
— Perspectives pour l'alphabétisation 102

LA PAROLE ÇA S'APPREND, Collectif Atout-Lire 115

L'ARBRE GÉNÉALOGIQUE DES PROFESSIONS, Atelier Alpha, Rassemblement des assistés sociaux du Joliette métropolitain 127

L'ALPHABÉTISATION AVANT LA LETTRE, René Boucher, Josée Lefebvre, L'Arbralettre 131
— Historique 133
— «Une maison avec des tas de fenêtres et presque pas de murs» 136
— Le talon d'Achille 139
— Pour en finir avec la méthode 142
— La fission du savoir chez un Québécois impopulaire 148
— Des semelles de plomb 155
— Des branches d'écriture 159

RECHERCHE ACTION ET ALPHABÉTISATION AUTONOME, Jean-Paul Hautecoeur 165

ALPHABÉTISATION POPULAIRE À LA BAIE-DES-CHALEURS, Raymond Day 177
— Une courte histoire de l'alphabétisation à la baie des Chaleurs 180
— Une nouvelle approche de l'alphabétisation 187
— Une expérience type : le Comité d'éducation populaire de Saint-François . 198
— Conclusion 206

ALPHABÉTISER EN DEDANS, Louise Miller 213

BIBLIOGRAPHIE — VIDÉOGRAPHIE 225

PRÉSENTATION

Ce dernier volume de la série ALPHA est entièrement constitué des productions en recherche-action de l'année. Il ne consacre plus la séparation arbitraire entre théorie et pratique, comme les deux dernières publications ont pu encore le faire (ALPHA 80. PRATIQUES D'ALPHABÉTISATION). Il témoigne avant tout d'un type de pratique de la recherche qui s'est intégrée aux pratiques d'alphabétisation, recherche supportée par un programme de subventions du ministère de l'Éducation et menée avant tout par des « chercheurs ordinaires », des travailleurs itinérants dans le champ culturel, pour la plupart travailleurs saisonniers dans l'écriture, métèques dans la propriété des sciences de l'éducation, engagés volontaires en alpha parce que c'est là ni une caserne, ni une polyvalente, ni un service civil, ni même une agence de bénévoles, plutôt un terrain vague à composter au pied de cet édifice subliminal : la langue (féminin-singulier).

Les textes produits en bureau-solo par des salariés intellectuels sont aussi intimement rattachés aux pratiques quotidiennes de groupes d'alphabétisation. Certains de ces écrivants professionnels ou pédagogues peuvent faire partie d'un groupe et participer directement aux activités d'alphabétisation (R. Day, F. Midy). D'autres, engagés (dégagés) plus spécifiquement dans la «recherche», peuvent être plus distants des groupes, mais leurs écritures sont aussi des interventions sur le terrain du politique, liées organiquement au destin sociopolitique de certains groupes ou du mouvement global d'alphabétisation populaire (J.-P. Hautecoeur, S. Wagner).

Les autres textes ont pour auteurs des collectifs autonomes d'alphabétisation (Regroupement des groupes populaires d'alphabétisation, Maison d'Haïti, Atout-Lire, Rassemblement des assistés sociaux du Joliette métropolitain, L'Arbralettre, Collectif d'alphabétisation des détenus). Ils « collent » à la praxis des groupes. Ce sont des extraits ou des synthèses de leur production idéologique, des descriptions d'activités, des comptes rendus d'expérimentations plutôt que des fragments ou des résultats de recherches thématiques plus spécialisées. Ces dernières existent ou sont en cours de réalisation. Certaines ont été publiées (cf. **Alphabétiser,** du Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles ; **Alphabétisation-conscientisation,** de la Coop[illegible]ve de services multiples de Lanaudière), d'autres le seront ultérieurement, dans la série ALPHA ou ailleurs.

Encore ici la séparation des genres, après la séparation des gens, est arbitraire. Les textes de R. Day et F. Midy sont autant historiques que descriptifs ou analytiques, ils sont incrustés dans la praxis concrète de leur(s) groupe(s) respectif(s), mais font aussi référence à un polylogue scientifique plus universel, ils ont autant une fonction idéologique référant à des interlocuteurs présents et spécifiques qu'une fonction seconde de distance et critique de l'idéologie quotidienne.

Quant au texte remarquable de L'Arbralettre (R. Boucher, J. Lefebvre), si affirmativement concret qu'il s'impose comme un manifeste pragmatique de l'alphabétisation autonome, faut-il préciser son lien symboliquement incestueux avec mes propres textes plus abstraits ? Quand j'emploie l'image du compost ou de l'organique, il faut y deviner la toute présence de L'Arbralettre, mieux, la sentir. Quand ils transcrivent dans un grand rire ironique une sentence de Nietzsche en exergue, on retrouve en écho une sentence de L'Arbralettre en exergue de mon brouillon sur la recherche-action (il faut inverser : « action-research » : action en premier, permutation des valeurs...).

J'ai bien sûr le privilège de pouvoir signaler le non-dit, ce que ne peuvent faire tous les autres auteurs ici réunis, sélectionnés, soulignés, parfois corrigés à ma seule fantaisie. Comme c'est le privilège d'un responsable d'édition de privilégier plutôt le socio que le

péda, le psy ou le techno, ou encore le pop autonomiste plutôt que l'institutionnel majoritaire et dominant, ce qui ne manquera pas de provoquer des réactions... On jugera malgré tout de l'utilité, de la « pertinence » de ces écritures à la demande, à l'usage, à leurs traces dans cette aventure de l'alphabétisation encore marquée par le plaisir... Jusqu'à quand ?

Ce que vise la publication de ces textes n'est pas du registre de la technologie ni de la méthodologie de l'alphabétisation : c'est faire connaître certaines pratiques méconnues, les faire valoir pour leurs multiples intérêts auprès du public influent de l'éducation des adultes, des universités, du ministère de l'Éducation ; c'est aussi créer un lieu d'expression et de confrontation idéologique sur un terrain et dans un temps où tous les jeux ne sont pas encore faits, où l'on peut croire qu'il reste des espaces inconquis à occuper, en locataire respectable sinon en «squatteur»; c'est encore de livrer au public et aux intempéries, plutôt qu'aux « tablettes » comme on dit, des rapports de recherche subventionnée en souhaitant qu'ils connaîtront des aventures amoureuses et que les autres à venir en seront musiques.

Ces écritures sont apparues dans l'enthousiasme de la création de ce qui est devenu un mouvement d'alphabétisation. Elles ont encore un style pionnier, elles peuvent être broussailleuses, vertes, naïvement affirmatives. Elles sont souvent militantes et combatives. Elles peuvent aussi déjà s'imposer par la force de l'expérience, parce que alphabétiser c'est « toffe », comme on dit à L'Arbralettre. Elles sont de plain-pied dans l'histoire sociopolitique présente et référent à un tas d'histoires qu'un lecteur étranger pourrait difficilement décoder — étranger à l'alphabétisation, **a fortiori** étranger au pays. Quand, par exemple, j'ai été amené à faire un historique de l'alphabétisation dans la dernière décade, c'est d'abord pour mieux appuyer une argumentation de caractère nettement politique à un moment où, au ministère de l'Éducation, on cogitait sur une politique globale de l'éducation des adultes et, en particulier, sur le sujet redouté d'une campagne d'alphabétisation. C'est aussi parce que le public qui s'intéresse aux questions d'alphabétisation déborde maintenant largement d'un premier cénacle d'initiés, que de plus en plus d'étudiants ou de journalistes demandaient une entrevue et qu'à chaque fois il fallait refaire une introduction originale. L'écriture a cet avantage d'économiser la parole et des rencontres obligées quand, dans l'implacable silence d'hiver, la retraite autistique est plus désirée que les épanchements dans le socius.

Une dernière remarque sur les conditions de production de ces éditions ALPHA au ministère de l'Éducation. Certains lecteurs, d'ici ou de l'étranger, ont été heureusement surpris — disons du libéralisme de l'appareil politico-bureaucratique en matière de contenu, de style, d'orientations de ces écritures qui peuvent être jugées déviantes par rapport aux publications officielles, ou même en conflit déclaré avec l'État, ses proches serviteurs, ses branches régionales ou locales, son programme politique, etc. Le lieu de production est un service de recherche, et non pas un service de gestion ou de communications. La fonction intellectuelle, du moins en régimes démocratiques libéraux, n'est pas soumise aux mêmes pouvoirs que les fonctions de serviteurs, grands ou petits. Le droit de signature suppose le pouvoir individuel de circuler librement dans les espaces latéraux, de définir et poser ses propres balises, ce qu'on appelle traditionnellement dans les sciences sociales des « règles de méthode » qui ne sont pas des règlements corporatistes, caporalistes ou incorporés, mais une forme de contrat tacite entre l'auteur, chaque lecteur singulier et toute la communauté imaginaire des lecteurs. Un contrat qui réfère implicitement à une éthique pragmatique de l'expression et de la communication, où ni dieu ni maître (référence savante à Max Stirner ; aujourd'hui, des femmes joyeuses scandent : « ni dieu, ni père, ni patron, ni parti, ni mari » !) ne peut imposer ses diktats s'ils ne sont acceptés à l'usage par une communauté transnationale.

Il y a aussi l'objet de ces écritures qui s'oppose en provocation quasi spontanée à la bonne conscience ainsi qu'à l'autorité respectée de la langue, de l'école et de la multitude de ceux qui les gèrent, qui les défendent, qui les imposent, qui s'y soumettent parce que c'est écrit, comme les vieilles tables de loi. Il y a tous les proscrits — ils sont rarement seulement proscrits de la langue — qui éveillent chez les autres prosélytisme, paternalisme, condescendance, réflexes éducatifs ou rééducatifs, projections d'ordre, de normalité ou au plus sublimé dévotion, dévouement dessous les idéaux d'égalité et de justice. Face à la déviance, à l'anomie, à la pathologie éplorante, le consensus est vite fait sur le traitement ou le service professionnel à appliquer, sur la responsabilité collective, sur le rôle de l'État. Comme l'analphabétisme est associé à un déficit scolaire, la réponse « naturelle » est de mobiliser les services d'éducation des adultes, de recruter chez les instituteurs, et d'élaborer un nouveau « programme » dans la bureaucratie. Un nouvel appareil peut être monté avec toutes les pièces existantes, conforme aux conventions collectives, adapté aux normes administratives, respectueux avant tout des positions de pouvoir de tous ceux qui auront à le faire fonctionner. Si on lui donne en plus le titre publicitaire de « campagne d'alphabétisation », on branchera cet appareil sur la télé en payant la note supplémentaire. On aura ainsi fait le lien avec le « populaire » par l'alliance des pedas et des médias...

Contre ce bon sens, l'écriture peut être active, critique, corrosive. C'est son rôle de débusquer les traquenards, de démonter les machines, de faire jouer les pièces, de chercher d'autres compositions, de faire les poubelles, de récupérer des interdits, de pointer des alternatives, de risquer de s'embusquer, de se tromper. C'est son plaisir d'errer dans la latéralité, de faire parler le non-dit, d'écrire en créole quand la mère ne le parle plus à son enfant qu'à voix basse. C'est tout son pouvoir symbolique. Pour faire comprendre que l'alpha peut être autre chose qu'un service d'ordre (dans les milices populaires comme dans les crèches pour adultes), pour laisser entrevoir que la langue peut être autre chose qu'une institution obligatoire ou encore un code fonctionnel nécessaire et désagréable, il faut bien ici même la laisser danser. Il y aura des adjudants pour la remettre au pas, il y aura des sadiques pour lui couper les jambes, il y aura des curés pour la conscientiser, des psy pour recanaliser ses désirs, des contremaîtres pour la faire produire. Il y aura encore un musicien de la nuit pour l'inviter à giguer.

Jean-Paul Hautecoeur

ESSAI D'HISTORIQUE DE L'ALPHABÉTISATION ET CONSIDÉRATIONS ACTUELLES

Jean-Paul Hautecoeur
Direction générale de l'éducation des adultes

« Prier, lire, écrire, compter sont les quatre points cardinaux de l'instruction. En se guidant là-dessus, un homme ne craint pas l'aventure ».

Victor BARBEAU,
Pour nous grandir, 1937.

PROLOGUE

Avant d'entrer dans le sujet proposé d'une campagne d'alphabétisation, une rétrospective minimale semble s'imposer. Le sujet est assez chargé de mythes et d'utopies. Il est assez miné d'affects, de volontarisme et d'investissements politiques pour justifier un essai de désidéologisation ou un exercice d'objectivation. Mais aussi, derrière ce projet spectaculaire d'une campagne d'alphabétisation, il y a déjà toute une histoire de pratiques et d'interprétations dont il faut trouver les grandes lignes de forces pour comprendre les enjeux actuels et aider les parties à faire leurs jeux. Dans cet essai historique, la position de l'auteur n'est ni celle d'un spectateur, ni celle d'un arbitre, ni celle d'un chroniqueur. C'est celle d'un joueur qui raconte, qui s'en raconte pour le plaisir, qui cherche aussi à ne pas trop s'en faire raconter quand une fin de partie approche...

L'un des mythes, fort présent dans les représentations d'une campagne d'alphabétisation, c'est l'illusion du nouveau : le mythe de la création. On redécouvre sans cesse l'existence inattendue d'analphabètes dans la cité, on court faire un reportage sur telle expérience d'alphabétisation comme si elle était exceptionnelle. Le pathétique des entrevues « alive » aidant, on a créé chez le lecteur ou le spectateur une image du bon et pauvre sauvage pris en charge par ce nouveau type de travailleur social, de missionnaire ou d'instituteur de brousse : l'alphabétiseur. Sur le terrain même de l'alphabétisation, on affectionne particulièrement l'idée du terrain vierge qui justifie ce statut privilégié de l'expérimental. Nombre d'actions sont présentées comme des inaugurations, inconsciemment célébrées comme autant de rites d'entrée, d'intronisation ou d'initiation pour les néophytes que sont tantôt les alphabétisseurs, tantôt les analphabètes, cérémoniels qui comprennent aussi leurs rites d'expiation et d'exorcisme puisque l'analphabétisme n'est pas seulement cet état zéro du rien ou de la naïveté associée à l'enfance, mais encore celui de la régression dans les états infras, le moins que rien où l'on végète dans les tares actives, marqué de quelque malédiction. Le dernier projet de cérémonie magique, dans cet espace de l'imaginaire collectif, est bien la projection d'une campagne nationale d'alphabétisation. La « campagne », le « national » et l'« alphabétisation » forment une conjonction suffisamment forte de radiations mythiques pour essayer de désamorcer l'attraction magique, car les suites pourraient être moins enchantées.

Une dernière remarque d'introduction : le fétichisme des polarités étant toujours une catégorie dominante de la pensée consacrée par des positions sociales binaires, on pourrait attendre de ce texte qu'il soit « pour » ou « contre ». Dans cette histoire de l'alphabétisation au Québec, une dichotomie construite s'est imposée à l'interprétation comme aux joutes politiques : d'un côté le populaire, de l'autre l'institutionnel. Il faut s'attendre à ce que ce générique de campagne d'alphabétisation soit classé quelque part. Pour les étrangers à cette scène locale, disons tout de suite que les jeux de classements sont faits : la campagne risque fort d'être une affaire d'État et, comme telle, elle pourra provoquer une campagne contre la campagne, ou une campagne parallèle.

Ma tentative consiste à appliquer ici encore la volonté dialectique, qui tient du rôle du fou stimulé par les paradoxes, ceux de la scène extérieure autant que ceux de l'asile intérieur, ces deux scènes arbitrairement séparées étant elles-mêmes piquées du même désir : non pas celui de vérité (imposition de l'unique), non pas celui de justice (conciliation des contraires) — un dieu y rôde encore —, celui qu'on ne peut sentir violemment que dans le chaos, qui n'est pas un état mais consubstantiel à tout état conquis, proclamé, mort déjà dans sa beauté défaite — la troisième des grâces de Platon — , désir impossible à nommer solo donc désir du désir, volonté au deuxième degré quand compter vous ramène désolamment aux limites, à la négation du paradoxe. Plutôt une image pour sentir pendant la déflagration des musées, où l'art devient possible : l'enfant naissant dans un rire, ce que, selon Nietzsche, fit Zarathoustra. Ou encore Dada, qui veut dire bêtement « oui, oui » en russe, alors que les dadaïstes disaient allègrement non, non...

En civilisation chrétienne ou platonicienne, cela tient de la provocation. Admettons que cela puisse être un fécond principe d'action qu'on peut aussi se représenter dans une image de campagne : l'art du compostage ou le feu dans la matière. Joyeux principe méthodologique applicable à toute oeuvre, en particulier ici à l'alphabétisation où le chiffre et la lettre auront à danser pour exercer un pouvoir réel de séduction, pour attiser le désir de poésie, subversive de l'ordre des mots mais sournoisement aussi de l'ordre des choses et des hommes. Laissons là le refrain pour la chanson.

I. ESSAI D'HISTORIQUE

AVANT L'ALPHABÉTISATION

L'alphabétisation et même l'idée de campagne d'alphabétisation ne sont pas neuves. Dans le milieu des années 60 s'effectuait un vaste mouvement de rescolarisation de la population adulte dont on venait de découvrir qu'elle était globalement très sous-scolarisée en comparaison avec les autres provinces canadiennes. Dans la foulée de la « révolution tranquille » et conformément à l'idéologie nationaliste du décollage ou de la modernisation, les grandes transformations socio-économiques devaient être supportées par des mutations culturelles opérées par un appareil d'éducation nouvellement restructuré et renforcé. Ce mouvement de rescolarisation des adultes, supporté par les ententes Canada-Québec en formation de la main-d'oeuvre, s'opéra dès 1966 quand fut créée au ministère de l'Éducation la Direction générale de l'éducation permanente.

De par certains témoignages recueillis au cours d'enquêtes auprès de pionniers de l'éducation des adultes, il semble bien qu'on assista dans certaines régions à une première campagne d'alphabétisation, comprise au sens de retour à l'école ou de rattrapage scolaire, mais aussi de mouvement social supporté par une idéologie politique, un appareil d'information et de formation, une mystique nationale de la libération collective réappropriée par les régions, surtout celles désignées comme les plus sous-développées. Il faudrait fouiller les archives statistiques et mener une enquête rétrospective pour évaluer l'ampleur réelle de ce mouvement et lui donner des contours sociologiques précis (beau sujet de thèse !). Le témoignage suivant met sur la trace :

> *« Il y a eu pas mal de choses de faites sur le territoire (Gaspésie-baie-des-Chaleurs). Mais on n'appelait pas ça dans les mêmes termes. En 1965-66 on avait déjà des classes d'appoint qui permettaient aux adultes d'acquérir un niveau de 4e et 5e année dans l'espace d'un an... Il y avait huit, neuf groupes d'étudiants de différents niveaux qui pouvaient passer de zéro à un, deux, trois, etc... »* [1]

« On n'appelait pas ça dans les mêmes termes », et effectivement l'alphabétisation n'était pas une pratique autonome. Ce qui pouvait distinguer la scolarisation des adultes de celle des jeunes, c'était surtout son caractère volontaire.

Après ces premières années de l'éducation permanente dont on peut dire, au moins en hypothèse, qu'elle suscita dans certaines régions une adhésion populaire, on assista à la croissance des cours para-académiques ou « socioculturels », à la consolidation de ce qui allait devenir l'éducation des adultes.

LA FORMATION DE BASE

La relève de la formation scolaire fut enclenchée par le programme fédéral de formation de la main-d'oeuvre (P.F.M.C.) qui donnait alors une priorité à la formation de base. À la fin des années 60 et au début des années 70, on assista donc à une recrudescence de la fréquentation scolaire des adultes au primaire, dirigés vers l'école par les centres de main-d'oeuvre et « motivés » par une allocation de formation. Cette formation de base, dispensée par les commissions scolaires à la main-d'oeuvre la plus sous-qualifiée et la plus chroniquement en chômage, fit réapparaître sur les bancs d'école une population

1. Cf. Raymond DAY, « Quand deux pouvoirs cherchent à coexister », *ALPHA-Liaison*, Vol. 3, janvier 1983, p. 6.

qu'on commence à identifier comme « analphabète ». Formation de base devient rapidement synonyme de « français de base », qu'on nomme aussi alphabétisation. Un public est identifié, un secteur scolaire gagne en autonomie, de nouvelles pratiques pédagogiques se dessinent. C'est un peu comme chez les enfants : on crée des « classes spéciales » et on recherche des professeurs spécialisés pour opérer cette nouvelle forme de rééducation auprès de cette nouvelle classe d'adultes découverte comme analphabète. Et comme pour les enfants, on va chercher des orthopédagogues, certaines normes scolaires sont adaptées à cette « clientèle spéciale », l'expérimentation pédagogique commence.

Ainsi l'« alphabétisation » qui, dans les années 60, apparaît comme un mouvement de masse, au caractère volontaire de rescolarisation, tend, quelques années après, à devenir une éducation spéciale s'adressant à cette nouvelle catégorie spéciale de population identifiée comme analphabète. La refréquentation scolaire n'est plus spontanée ou volontaire puisqu'une bonne partie du public est recrutée et dirigée vers les cours de base par les agents de main-d'oeuvre. Quand la fréquentation scolaire est à plein temps et rémunérée, l'assiduité est obligatoire. Par ailleurs, sont généralement exclus de ces cours les non-travailleurs « bénéficiaires » de l'assistance sociale, non autorisés à s'inscrire à un programme quelconque d'éducation permanente au risque de perdre leurs prestations de survie. L'alphabétisation est devenue sélective et captive, non plus seulement de l'école, mais aussi des centres de main-d'oeuvre.

Il faut ajouter à ce tableau un élément majeur : les services d'éducation d'adultes des commissions scolaires avaient intérêt à ouvrir ces classes de base en collaboration avec les centres de main-d'oeuvre. Elles étaient subventionnées par le gouvernement fédéral et permettaient ainsi de grossir sensiblement les enveloppes budgétaires de l'éducation des adultes. Quand les politiques fédérales de formation de la main-d'oeuvre tendront progressivement à privilégier la main-d'oeuvre plus qualifiée et ainsi à réduire les investissements en formation de base, un trou devra être comblé.

L'ALPHABÉTISATION, L'ALPHABÉTISEUR, L'ANALPHABÈTE

C'est ainsi que, au milieu des années 70, une nouvelle orientation sera donnée à l'alphabétisation, avec cette variable ajoutée du « recrutement de la clientèle » comme substitut à l'ancienne formule de la sélection par les agents de main-d'oeuvre. Le personnel enseignant formé à l'alphabétisation reste en place, mais viendra s'y greffer une nouvelle fonction, l'animation-recrutement qu'on nommera plus tard la préalphabétisation. Cela aura des conséquences significatives quant à l'origine sociale du public recruté, quant à l'orientation de plus en plus « spéciale » de l'alphabétisation scolaire et, parallèlement, au développement de l'alphabétisation populaire. On y reviendra.

En 1968, est créé à Montréal un Comité pour l'éducation de base des adultes de Montréal (CEBAM) [2]. C'est une initiative de religieuses qui se donnent une mission éducative auprès des populations défavorisées de la métropole. C'est aussi un premier centre à vocation spécifique d'alphabétisation, qui recrute son public indépendamment des centres de main-d'oeuvre, ouvert à plein temps et non soumis aux normes administratives d'une institution scolaire. Il sera plus tard intégré à une commission scolaire de Montréal, les bénévoles deviendront salariés, ils iront dispenser des services d'éducation de base dans les pénitenciers, les centres pour handicapés, et seront reconnus, par les différents services sociaux de la métropole, comme « spécialistes » en alphabétisation. C'est en fait la première institutionnalisation de l'alphabétisation et professionnalisation de l'« alphabétiseur », une nouvelle variété de rééducateur intervenant auprès d'un nouveau spécimen de handicapé : l'« analphabète ».

2. Cf. de l'auteur : *Analphabétisme et alphabétisation au Québec*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1978.

L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE

Précédant CEBAM, à la fin des années 60, on assiste à l'introduction d'activités d'alphabétisation dans certains centres d'éducation populaire de Montréal. Plus nettement qu'à CEBAM, l'alphabétisation est dissociée d'un objectif de rescolarisation. Surtout, elle n'est pas conçue comme une approche éducative ou thérapeutique individualisée, mais comme un processus collectif d'éducation populaire, organisé sur une base de classe et de quartier, autogéré et relativement autonome par rapport à l'école (relativement, car certaines de ces interventions seront reconnues et subventionnées par les commissions scolaires). Si, dans la pratique pédagogique, l'alphabétisation populaire n'a pas encore développé explicitement une méthodologie originale — comme a pu le faire, par exemple, pour les enfants, le mouvement de pédagogie socialiste Freinet —, les objectifs sont sociopolitiques et directement inspirés des expériences sud-américaines d'« alphabétisation-conscientisation » (P. Freire) : libération des classes opprimées par l'intervention culturelle. Les classes populaires étant globalement analphabètes (relativement aux classes moyennes et supérieures scolarisées), le travail sur la langue est plus qu'un moyen de promotion individuelle ; il devient un processus de réappropriation collective d'un instrument de lutte et, au moins on y croit, une stratégie de solidarisation d'une population dépendante, désorganisée et marginalisée.

Ces premières tentatives d'alphabétisation populaire, outre le rapport sociologique qu'elles ont marqué entre l'analphabétisme et la position sociale contre l'idéologie du déficit individuel et le handicap pathologique, ont expérimenté une approche pratique de l'alphabétisation qui devait apparaître plus tard comme une véritable alternative à la rescolarisation ainsi qu'à la rééducation spécialisée. En opérant sur une base de quartier, ces centres ont « naturellement » résolu le problème, crucial ailleurs, du recrutement. En opérant directement en milieux populaires, ils ont évité le cloisonnement de l'alphabétisation et noué des liens avec d'autres groupements populaires de services multiples et de revendications sociales. De par leur indépendance, au moins symbolique, vis-à-vis des institutions d'État (école, services sociaux, main-d'oeuvre), ils ont pu s'attirer un public chez les plus déclassés, là où l'analphabétisme est le plus criant et où l'exclusion sociale s'exerce le plus systématiquement. La gestion plutôt démocratique que professionnaliste de ces centres a aussi contribué à assurer une participation populaire permanente, consolidant ainsi les objectifs prioritairement sociaux qu'ils s'étaient donnés.

Ce courant initial d'alphabétisation populaire, au tournant des années 60-70, aura été surtout expérimental. Limité à Montréal et intimement associé au mouvement d'animation sociale et d'éducation populaire, il déclinera en même temps que les comités de citoyens et divers organismes de luttes urbaines [3]. Son influence n'en aura cependant pas été moins grande sur les développements ultérieurs de l'alphabétisation, en théorie et en pratique. La théorie de la conscientisation, associée à la méthodologie du mot générateur (P. Freire), connaîtra une nouvelle vogue dans le milieu scolaire d'alphabétisation, surtout avec l'introduction de la fonction d'animation en éducation des adultes. (Il faut dire que c'est la seule théorie-méthode élaborée à la disposition des alphabétiseurs de tous bords. Par surcroît, elle est « consommable » pour tous les goûts : chrétiens personnalistes, socialistes, marxisants, militants populistes, méthodologues ou technologues de l'éducation de base, etc. Son tiers-mondisme idéaliste la rend adaptable aux « Quart mondes » des pays développés...). La pratique de l'enracinement en milieux populaires sera, sous des formes diverses, « redécouverte » quelques années plus tard quand se développera plus systématiquement l'expérimentation ainsi que la critique de l'alphabétisation institutionnelle.

3. Cf. Serge WAGNER, « De l'alphabétisation à l'éducation populaire », *ALPHA 78*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1978, p. 51-64.

UN NOUVEAU PROGRAMME

Au cours des années 70, la formation de base supportée par le gouvernement fédéral décroît, pour finalement se retrancher dans quelques centres de formation préparatoire à l'emploi où les activités « académiques » d'alphabétisation tendront progressivement à disparaître. Ce retrait a favorisé un changement d'orientation du programme d'alphabétisation au ministère de l'Éducation : l'alphabétisation a été dissociée d'une problématique de main-d'oeuvre pour progressivement s'identifier à une problématique d'éducation populaire et donner lieu à un programme spécifique en éducation des adultes. Sur le terrain, les commissions scolaires ayant fermé les cours de formation de base auparavant commandés par les centres de main-d'oeuvre ont dû rouvrir des classes d'alphabétisation devant une certaine demande, mais aussi par effet d'entraînement. Un nouveau champ en éducation des adultes avait été ouvert, un personnel formé, un public découvert. L'infrastructure était en place pour continuer les classes au nouveau public et surtout aller le recruter puisqu'il n'était pas « naturellement » volontaire à la rescolarisation. Donc, certaines commissions scolaires — une douzaine — ont relancé sur leur territoire l'alphabétisation, supportées à titre expérimental par le ministère de l'Éducation.

Dans cette relance sont apparues des recherches, des expérimentations pédagogiques, les premières campagnes d'animation-recrutement et les premières tentatives d'appliquer en milieu scolaire la pédagogie de conscientisation. Le champ de l'alphabétisation gagne de l'autonomie dans les pratiques régulières de l'éducation des adultes : on découvre ou redécouvre que son public est singulier, que les pratiques et les outils pédagogiques doivent être adaptés sinon carrément créés, que des normes administratives doivent être changées, qu'un nouveau personnel enseignant et non enseignant doit être recruté, que les coûts de cette éducation sont élevés, etc. Ces « découvertes » peuvent paraître paradoxales puisque l'alphabétisation n'est qu'un prolongement des anciens cours de base à la main-d'oeuvre sous-scolarisée. En fait, elles ne font qu'émerger, elles sont dévoilées et appropriées par chaque commission scolaire, maintenant seules responsables face à leur population.

Par ailleurs, des statistiques localisées du niveau de scolarité de la population adulte ont été diffusées par le ministère de l'Éducation, qui révélaient des taux surprenants de sous-scolarisation qu'on identifie maintenant comme indicateurs quantitatifs de l'analphabétisme. Ce qui est ainsi découvert, c'est l'existence d'un public potentiel sur le territoire scolaire (on dit : une « clientèle ») dont on ne connaît qu'un infime échantillon dans les classes d'alphabétisation. Par surcroît, il est difficilement identifiable, il ne se présente pas volontairement et, quand il se présente, il lui arrive de déserter. Ce qu'on découvre encore, c'est la marginalité de ce public de par son origine sociale, la cumulation des marques de la pauvreté dont le déficit linguistique n'est qu'un élément. Cependant, cette connaissance empirique sera surtout celle des enseignants, acquise dans le cadre des classes et interprétée selon les catégories de leur formation professionnelle ainsi que de leur position sociale : elle sera rationalisée surtout en termes psychologiques, de pathologie d'apprentissage, d'histoire biographique et scolaire. En conséquence, l'intervention en alphabétisation tendra, lorsqu'une volonté de « fonctionnalité » se substitue ou s'ajoute à la tradition académique, vers l'individualisation de l'apprentissage, vers la rééducation thérapeutique avec une bonne dose de maternalisme ou d'affect protecteur. Là où l'idéalisme messianiste de la conscientisation enrobe l'intervention, c'est ou bien pour introduire à côté de l'« académique » une fonction d'animation de groupe, d'information civique ou de réflexion sociale critique, ou bien pour ajouter aux activités *intra-muros* une fonction de recherche-information-recrutement sur le terrain, rendue nécessaire pour l'exploration du bassin d'analphabètes sur le territoire, pour la publicité des cours d'alphabétisation, pour la liaison entre la population et l'institution.

Les « lectures » de l'analphabétisme et les pratiques d'alphabétisation ont certes gagné en recherches et en expérimentations, elles ont conquis un terrain propre, en quelques endroits elles ont provoqué une véritable vocation du service d'éducation des adultes, vocation appuyée par un nouveau statut de priorité sur le plan régional, encouragée et supportée par la Direction générale de l'éducation des adultes sur le plan « national ». Mais le changement par rapport aux pratiques antérieures de formation scolaire de base n'est que relatif. Ce qui est réellement nouveau, c'est le discours explicite sur l'analphabétisme et l'alphabétisation, c'est la désoccultation du sujet, c'est sa reconnaissance et son acceptation en éducation des adultes de même que son passage au public (par des publications, un court métrage de l'Office national du film, des articles de journaux, l'information-sensibilisation dans les régions). L'effet du discours est important. Désormais, une pression va s'exercer de l'extérieur pour que soit soutenu, sur le plan « national » et dans les régions, le développement de l'alphabétisation. À la Direction générale de l'éducation des adultes, la formation de base qui n'était qu'un programme de gestion devient, sous son nouveau statut d'alphabétisation, un programme spécial de recherche et de développement, soutenu dans le cadre des interventions prioritaires en milieu défavorisé.

ÉMERGENCE DE NOUVELLES PRATIQUES

En même temps que cette relance de l'alphabétisation institutionnelle, on voit naître ou renaître des interventions d'alphabétisation en éducation populaire : dans certaines communautés culturelles (Portugais, Haïtiens), dans des organismes de services d'assistés sociaux, des centres d'éducation populaire, des maisons de quartier. Certaines sont carrément autonomes, mais elles peuvent être financièrement supportées par l'État. Il existe au ministère de l'Éducation un programme de subventions aux organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP) qui, en principe, garantit l'autonomie de ces groupes. C'est donc indépendamment du programme institutionnel d'alphabétisation que ces activités autonomes d'alphabétisation pourront se développer. En fait, sur le terrain régional et local, une majorité d'organismes (ils ne sont pas nombreux) dépend encore des commissions scolaires : prêt d'enseignants, financement d'activités pédagogiques selon les normes de l'éducation des adultes, globalement héritage de la tradition scolaire et du contrôle institutionnel. Ces organismes, à une ou deux exceptions près, sont pratiquement des annexes de la commission scolaire sur son territoire. Progressivement, cette formule mixte et captive se dénouera au profit d'une plus grande autonomie des organismes : quand la pratique d'alphabétisation sera pensée plus en fonction de la culture et des caractéristiques socio-économiques de leur public qui est plus homogène qu'à l'école du soir, quand les animateurs-alphabétiseurs seront recrutés dans la communauté elle-même, quand l'alphabétisation tendra à se déscolariser pour apparaître, au moins dans l'idéologie, comme une intervention socioculturelle plus globale, mieux intégrée au fonctionnement ainsi qu'aux objectifs communautaires des organismes. Le programme de subventions directes aux organismes volontaires a facilité cette conquête relative de l'autonomie, mais aussi certaines subventions du ministère de l'Immigration et du gouvernement fédéral. Au passage, notons que ni les Églises, ni des fondations ou associations privées n'interviennent dans le tableau.

L'une des conséquences de ces mélanges séparants, c'est que certaines institutions, principalement à Montréal, feront (ou assisteront à) l'expérience d'un autre terrain d'alphabétisation, au public plus homogène recruté dans les classes les plus marginalisées, dans un cadre plus enraciné d'interventions sociales, non bureaucratisé (surnormatisé), organisé selon une formule communautaire ou coopérative, « staffé » par des militants organiques volontaires et non plus par des professionnels, où aussi l'alphabétisation s'est imposée comme un travail culturel indispensable et intégré aux conditions de vie. Même si ces expériences populaires et communautaires d'alphabétisation n'ont pas toujours (!) été connues ni comprises dans toute leur réalité par les professionnels de l'éducation, elles ont

suscité la curiosité, l'intérêt et encouragé de nouvelles expériences dans certaines commissions scolaires.

Il existe dans les services d'éducation des adultes un lieu d'accueil particulièrement favorable à ces nouvelles formes d'intervention en milieux populaires : les services d'animation communautaire. La pédagogie de conscientisation y a certaines racines, beaucoup de professionnels ont été des militants volontaires ou sont des diplômés en animation culturelle. Ces animateurs ont déjà parcouru le terrain des associations volontaires locales et des organismes populaires. Ils y travaillent, ils ont fait le lien entre l'institution scolaire et le terrain du socioculturel autonome mais aussi, dans l'institution elle-même, le lien entre le pédagogique et le sociopolitique. L'alphabétisation sera, pour ces professionnels de l'animation, une nouvelle occasion de s'investir dans le social et de faire valoir leur champ de compétence dans le réseau de l'éducation des adultes majoritairement investi par les éducateurs et les conseillers pédagogiques.

C'est surtout par l'intermédiaire ou sous l'initiative de ces animateurs que de nouvelles expériences d'alphabétisation « populaire » sont tentées, fortes de la mystique de la conscientisation. Et je l'ai déjà signalé : pour la conquête de la « clientèle », pour la « fonctionnalité » du service, pour la publicité et la mise en marché, l'animation s'est révélée comme une fonction intégrante de la nouvelle mission.

En milieu urbain, ces animateurs font le relais entre la commission scolaire et certains organismes populaires de services. Ils cherchent des chantiers potentiels d'alphabétisation et pourront ainsi greffer à certains organismes des enseignants prêtés ou recrutés par la commission scolaire. À cette tâche de recrutement peut s'ajouter celle, complémentaire à l'enseignement, de la « conscientisation » : information civique, séances de discussions sociopolitiques, organisation communautaire. Comme la dépendance de la commission scolaire se traduit aussi en contraintes administratives, les animateurs peuvent intervenir dans la coordination et la gestion de l'organisme, ce qui est exclu de la définition des tâches des éducateurs. Quand il y a contrat de services entre les deux organismes, une « saine » comptabilité et un contrôle professionnel peuvent s'imposer [4]. Des animateurs deviennent ainsi les coordonnateurs de l'alphabétisation dans certaines commissions scolaires à la place des conseillers pédagogiques, lui imprimant une nouvelle idéologie à côté ou à la place du français de base.

En milieu rural, les animateurs s'avèrent plus indispensables. Les populations défavorisées ne sont pas regroupées en associations de services ou de revendications ; l'habitat dispersé n'encourage pas la fréquentation des centres d'éducation des adultes ; la pression de l'écriture et de la scolarité, dans la vie quotidienne mais aussi dans la vie au travail concentrée dans les secteurs primaire et secondaire, n'exerce pas la même contrainte qu'en ville ; le sous-développement de vastes régions périphériques a pour corollaire un mode de vie des individus et des familles enraciné dans la pauvreté relative et dans l'analphabétisme, un état de paupérisme où l'alphabétisation est loin de s'imposer comme un besoin primaire et, surtout quand c'est un projet à connotation populaire, cela exige des opérations de dynamisation du terrain, de recrutement, de regroupements locaux, de liaison avec l'institution, etc. Un travail d'animation d'envergure qui peut aller du recrutement porte à porte (la « méthode Electrolux », comme dit R. Day) jusqu'aux assemblées de villages pour provoquer des comités d'éducation populaire.

Ainsi, vers la fin des années 70, l'alphabétisation a pris une tangente plus sociale, plus collective et plus « populaire » dans maints services d'éducation aux adultes, sous

4. Cf. de l'auteur: «Une expérience d'alphabétisation para-institutionnelle au Comité du peuple à Longueuil », *Analphabétisme et alphabétisation au Québec*, *op. cit.*, p. 171-206.

l'influence des nouvelles expériences autonomes, sous celle de l'animation et avec le support de la Direction générale de l'éducation des adultes (des subventions de développement sont accordées aux institutions qui expérimentent dans ce sens). Ce mouvement émergeant, renforcé par l'idéologie de la conscientisation qui dote l'alphabétisation d'une auréole sociopolitique progressiste et qui ranime autant le missionnarisme désenchanté de l'animation que celui de l'éducation des adultes des premiers temps, aura des conséquences même là où il semble le moins affecter les pratiques scolaires conventionnelles.

La réflexion critique sur la méthodologie et les objectifs de l'alphabétisation gagne du terrain, un nouveau discours pédagogique apparaît, accompagné d'expérimentations méthodologiques. La classe d'alphabétisation devient le chantier par excellence de l'expérimentation. L'alphabétiseur se démarque du professeur de français. Son défi personnel est dans l'innovation pédagogique, son statut professionnel s'en trouve renforcé dans l'institution scolaire où le contractuel de l'éducation des adultes et surtout de la formation de base était plutôt déclassé. La complainte des alphabétiseurs se résume à ceci : « Il n'existe rien en alphabétisation. Tout est à créer ». C'est le consensus des pionniers : il produit l'insécurité et l'enthousiasme, il plaide en faveur du laisser-faire, il est crédité auprès des administrateurs de l'éducation, il est encouragé par le Ministère (aux subventions pour le développement s'ajoutent des subventions spécifiques pour l'expérimentation pédagogique et la recherche). À ses débuts, c'est un phénomène local plus qu'un mouvement, il n'est pas organisé, il n'est pas soutenu par une idéologie cohérente. Mais rapidement il cherchera à s'expliciter et à s'imposer. Des occasions lui seront données : la première fut, en 1978, un séminaire provincial sur l'alphabétisation, à l'initiative de la Direction générale de l'éducation des adultes.

« ALPHA 78 »[5]

Le séminaire sur l'alphabétisation au Québec est le premier rassemblement public et officiel d'un monde éparpillé qui travaille ou s'intéresse à l'alphabétisation depuis déjà une dizaine d'années. C'est avant tout une manifestation symbolique qui aura des conséquences multiples et décisives dans les développements de l'alphabétisation. C'est un « temps fort » dans l'histoire de l'éducation des adultes, un lieu de convergence d'aspirations et de revendications dispersées qui débordent largement du champ corporatiste encore indéterminé mais qui cherchent à s'incarner dans une symbolique nouvelle, dans une pratique spécifique, dans une sémiotique avant-gardiste. C'est l'acte constitutif en même temps d'un mouvement social dans le sillage de l'éducation populaire et d'une spécialité professionnelle encore absente des départements d'andragogie ou des sciences de l'éducation. C'est encore une plate-forme publique où se créent des consensus et où s'affirment les différences, où sont rassemblés les morceaux hétéroclites (individus, groupes, idéologies, pratiques) pour mieux faire le syncrétisme, où sont récupérées toutes les doléances qu'on adresse en collectif au pouvoir politique. C'est aussi un vaste atelier où tous les expérimentateurs ont enfin trouvé un public pour communiquer leurs déboires et leur enthousiasme dans l'aventure de l'alphabétisation.

Dans toute la relativité objective de l'événement, on peut dire que l'alphabétisation a acquis une existence collective à l'occasion de ce séminaire : levée de la censure sur l'analphabétisme, passage du « privé » au public pour les pratiques d'alphabétisation, légitimation des alphabétiseurs, révélation d'une nouvelle mission sociale (la Commission d'étude sur la formation des adultes soulignera cette « mission » élargie à la formation de base) pour l'éducation des adultes et l'éducation populaire, constitution d'une nouvelle spécialité pédagogique et naissance d'un mythe.

---

5. Cf. *ALPHA 78 : Compte rendu du séminaire* (préparé par J.-P. HAUTECOEUR), Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1979.

UNE OFFENSIVE D'ALPHABÉTISATION

L'une des conséquences pratiques du séminaire ALPHA 78, c'est d'un côté la réorganisation de la planification au ministère de l'Éducation, de l'autre l'ouverture de nouvelles interventions dans les institutions scolaires et du côté des organismes volontaires. Au Ministère, le séminaire a marqué, les recommandations ont été entendues, des publications ont suivi[6]. Un plan de développement de l'alphabétisation est conçu l'année suivante, qui fait de la « lutte contre l'analphabétisme » une priorité ministérielle en éducation des adultes. Le texte dit ceci :

> *« S'il n'y a pas lieu de définir une politique spécifique de l'alphabétisation, il est devenu nécessaire de donner à ce secteur d'intervention une meilleure coordination, une cohérence minimale, un soutien accru et un développement planifié. Nous parlerons donc d'une offensive systématique qui interesse plusieurs partenaires : les analphabètes dans différents milieux, les commissions scolaires, les organismes volontaires et la Direction générale de l'éducation des adultes.*
>
> ...
>
> *En résumé, le Ministère s'engage à mettre en marche un train de mesures d'alphabétisation qui visera, dans un premier temps, à sensibiliser la population aux problèmes de l'analphabétisme, à mobiliser les organismes susceptibles d'intervenir et à susciter la naissance de nouvelles interventions dans le milieu... »*[7]

Cette priorité sanctionnée par le pouvoir central se traduit dans la planification par des mesures incitatrices qui visent à actualiser la priorité dans les régions. Le nombre de commissions scolaires qui offrent des services en alphabétisation — une douzaine en 1978 — double en deux ans, triple en trois ans. Même progression pour les organismes volontaires : cinq en 1978, une dizaine en 1979, une quinzaine en 1980. À la Direction générale de l'éducation des adultes, une petite équipe planifie, coordonne et administre ce développement, à laquelle s'ajoutent une fonction permanente de recherche ainsi qu'une fonction d'aide au développement (pédagogie de l'alphabétisation, formation des alphabétiseurs). Cette unité fonctionne avec une marge de manoeuvre assez grande dans l'appareil, cette autonomie relative que confère le privilège de l'expérimental. Elle est aussi en relation directe et permanente avec « le terrain » et fait fonction, au niveau « national », d'équipe d'animation et de support au développement.

La séparation du soutien au développement en deux programmes distincts au Ministère, deux administrations quasi autonomes qui ont pour interlocuteurs deux réseaux aussi indépendants l'un de l'autre — les commissions scolaires et les groupes autonomes —, aura pour conséquence un développement inégal au profit du réseau institutionnel et sera une source de conflits permanents, d'une part entre les groupes autonomes et l'État, d'autre part au sein même de l'équipe responsable du développement de l'alphabétisation. C'est ce paramètre important, à lire en termes administratifs mais aussi en fonction d'enjeux idéologiques et politiques, qui est à l'origine du projet de tenir un deuxième séminaire « national » sur l'alphabétisation, regroupant cette fois l'ensemble des organismes autonomes. Le projet ne suscita pas, faut-il le dire, le même enthousiasme et le même soutien à la Direction générale de l'éducation des adultes que pour *ALPHA 78*. Mais il était conforme à la politique de développement de l'alphabétisation et, malgré les résistances, il put se tenir à l'initiative du service de recherche.

---

6. Cf. de l'auteur : *Pour le développement de l'alphabétisation au Québec*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1979.
7. *L'École s'adapte à son milieu. Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1980.

« ALPHA 80 »[8]

Alors qu'« ALPHA 78 » était un premier rite d'initiation, aux effets symboliques déterminants, le séminaire sur l'alphabétisation populaire est d'entrée de jeu marqué par la contradiction, la revendication, l'historique (au sens dialectique par opposition à l'imaginaire idéaliste, au mythique).

La contradiction : au plus visible, elle est dans la paternité de l'événement. Le mouvement d'éducation populaire a toujours marqué sa distance à l'État, son lieu idéologique d'identification est l'autonomie, sa force mobilisatrice est dans la distanciation, voire l'opposition à l'État. L'effet est provocant : ou bien les groupes d'alphabétisation sont en voie de récupération par l'appareil d'État qui les tient déjà financièrement, ou bien leur est donnée l'occasion d'une plate-forme sensible pour mieux faire porter leur discours au public, au technocratique et au politique, donc aussi pour consolider leur mouvement émergeant. Dans l'un et l'autre cas, l'alliance peut surprendre.

La contradiction plus profonde réside dans le rassemblement des deux hypothèses. Il n'y a pas de « ou bien ». Il est dans la logique de l'« offensive systématique » proclamée par l'État de s'associer le mouvement d'éducation populaire tout destiné à s'investir dans l'alphabétisation. Il est aussi dans la logique du pouvoir technocratique d'entamer le pouvoir des groupes autonomes ne serait-ce, au plus neutre, que pour mieux planifier, rationaliser et contrôler le développement global de l'alphabétisation. Du côté des groupes autonomes dont certains n'ont qu'un an ou deux d'existence, la solidarité n'est pas encore faite, l'organisation est à peine dessinée entre certains groupes, le mouvement d'alphabétisation populaire est en consolidation. L'alphabétisation est un champ d'intervention où l'État a l'initiative. Pour les organismes d'éducation populaire plus anciens et plus aguerris, l'enjeu est de reprendre l'initiative, de bien marquer la différence entre les joueurs, de nouer une solidarité endogène sur le terrain du populaire et pas exclusivement sur celui de l'alphabétisation, de saisir l'occasion d'une mobilisation autour de l'alphabétisation populaire pour mieux affirmer son autonomie et faire valoir ses propres revendications. Si une alliance ou plutôt un échange avec l'État est nécessaire, les termes de l'échange doivent être éclaircis et ses règles non plus imposées unilatéralement. Dans ce marché à tendance monopolistique, la concurrence est à conquérir et à construire : le séminaire était cette opportunité théâtrale pour la représenter.

La revendication : on peut la résumer dans ces trois termes : la légitimité, l'autonomie, le support de l'État. Ce qui est à faire valoir, c'est l'ensemble de ces conditions que la logique — logistique du pouvoir central tend à dissocier. Dans la conjoncture de 1980, le support et la légitimité étaient offerts dans le cadre strict de l'alphabétisation, en isolation du mouvement plus global d'éducation populaire. Si l'autonomie était reconnue, c'était seulement dans l'espace idéologique. Ce qui était proposé, c'était l'association avec l'État au nom de la priorité « nationale », dans cette nouvelle vocation de la « lutte contre l'analphabétisme ». Cela impliquait une totalisation des objectifs, des troupes, du « train de mesures » à mettre en marche et, par conséquent, un alignement du mouvement autonome. Pour les groupes, il fallait avant tout préserver l'autonomie réelle concédée seulement en principe, et sous cette condition consolider la légitimité de leurs interventions en alphabétisation ainsi que revendiquer le support de l'État : avoir légitimement et également accès aux ressources publiques drainées en grosse partie par le réseau public d'éducation des adultes.

L'historique : les groupes d'alphabétisation populaire mettent en avant de leur discours sur l'alphabétisation une analyse sociale de l'analphabétisme qui met en cause la relégation scolaire des enfants des classes populaires, la reproduction de l'analphabétisme

8. Cf. *ALPHA 80: compte rendu du séminaire* (préparé par J.-P. HAUTECOEUR), Gouvernement du Québec ministère de l'Éducation, 1981.

par l'école, et plus généralement le mode de production sociale des inégalités culturelles/économiques que ne saurait enrayer un programme d'alphabétisation limité à l'apprentissage du code et appliqué majoritairement par l'appareil d'éducation des adultes. L'analphabétisme est à replacer dans l'histoire sociale, l'alphabétisation populaire consiste à entrer de plain-pied dans cette histoire pour, sinon la changer, au moins la dévoiler et mettre en place certaines conditions localisées pour la transformer. À l'histoire plane et linéaire à laquelle s'intègre une conception de l'alphabétisation comme rattrapage et normalisation s'oppose une histoire dialectique, fractionnante de l'unité imaginaire de la société représentée par le pouvoir unitaire de l'État.

Si cette analyse du contexte politique du séminaire ALPHA 80 est suffisamment réaliste, il ne fait pas de doute que ses effets en matière de politiques de l'alphabétisation n'aient pas été aussi immédiats et visibles qu'après le séminaire ALPHA 78. Si dans le discours l'alphabétisation populaire a conquis une place d'autorité et une légitimité théorique, dans la planification de l'alphabétisation et dans le fonctionnement du support aux groupes autonomes les conditions ont peu changé. L'effet principal du séminaire regroupant des organismes jusqu'alors épars aura été leur solidarisation dans un discours constituant, leur mobilisation dans certaines revendications fortes partagées par tous les groupes, la manifestation d'un besoin d'organisation et de coordination pour le développement parallèle d'un mouvement d'alphabétisation populaire. Ces résultats étaient conformes à l'objectif social prioritaire du développement de l'alphabétisation. Ils l'étaient peut-être moins en considération des intérêts propres de l'appareil planificateur ainsi que des intérêts corporatistes du réseau institutionnel de l'éducation des adultes.

LE REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION

Seize organismes autonomes québécois étaient au séminaire (il y en avait d'autres, notamment ontariens, belges et français). Ils décidaient en assemblée générale de se regrouper pour donner suite à l'ensemble des propositions issues des ateliers. En 1981, est créé le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, membre du Regroupement des organismes volontaires d'éducation populaire. Les porte-parole du Regroupement n'ont cessé d'appuyer leur solidarité plus large avec le mouvement d'éducation populaire progressiste « national » puis international. Outre les objectifs endogènes au mouvement populaire de cette affiliation, il faut y voir la volonté critique de mieux se démarquer du mouvement institutionnel d'alphabétisation, à tendance isolationniste et professionnaliste.

Le Regroupement est un organisme de coordination[9], mais aussi un organe de pression. Constitués en un organisme provincial, les groupes d'alphabétisation porteront désormais leurs doléances directement auprès du ministre de l'Éducation, une stratégie positive qui aura surtout permis de débloquer le financement de l'alphabétisation populaire, de politiser un champ que l'appareil bureaucratique tend au contraire à neutraliser, de gagner du terrain pour l'éducation populaire idéologiquement acceptée, en fait tolérée et pratiquement bloquée dans ses possibilités objectives de développement[10].

Le Regroupement est le seul organisme provincial à vocation précise d'alphabétisation. Les commissions scolaires n'ont de compétence que régionale et, par définition, elles sont polyvalentes. L'autre organisme qui a vocation de coordination de l'alphabétisation à l'échelle provinciale est la « table Alpha » à la Direction générale de l'éducation des adultes[11]. Ces deux organismes sont indépendants l'un de l'autre (je le rappelle, l'interlocuteur du

9. Voir l'article du Regroupement : « Les groupes populaires d'alphabétisation »

10. Cf. de l'auteur : « L'Alphabétisation populaire et l'État », *Compte rendu du séminaire ALPHA 80*, *op. cit.*, p. 41-56.

11. Équipe amputée, en 1983, de la fonction d'aide au développement. Cette « table », qui assurait à la planification et au développement de l'alphabétisation une coordination collégiale, n'existe plus dans les faits.

Regroupement au Ministère n'est par la « table Alpha », mais l'unité administrative responsable du programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire). Par conséquent, le Regroupement est beaucoup plus qu'un organisme de coordination, il est plus que la somme de ses groupes membres : auprès du public, il doit répondre aux demandes d'information et de services ; auprès d'organismes nationaux ou internationaux, il répond à des demandes d'expertise ; sur la scène plus politique de l'éducation des adultes au Québec, du fait que la question de l'alphabétisation est inflationniste, il est appelé à des représentations nombreuses ; dans son propre réseau, il a encore une fonction d'animation, de formation des alphabétiseurs et de services multiples...

Très rapidement, le Regroupement est ainsi devenu un organisme clé dans le développement de l'alphabétisation, dont la vocation déborde du mouvement d'alphabétisation populaire bloqué dans son développement par une politique de subventions mesquines et encore maintenu par l'appareil d'État d'éducation des adultes dans un statut secondaire. Cet organisme parallèle fonctionne en bonne partie au bénévolat, tirant certaines de ses ressources d'organismes publics comme l'université où il bénéficie d'une plus grande légitimité qu'au ministère de l'Éducation. Ce paradoxe salutaire à moyen terme est généralisable à beaucoup d'autres secteurs d'intervention en éducation des adultes, partagés entre un réseau institutionnel qui draine une grande partie des ressources et un « réseau » éclaté riche de son autonomie.

ACTUELLEMENT

En 1982, la Commission d'étude sur la formation des adultes remettait son rapport au Gouvernement, recommandant que la formation de base devienne une priorité forte en éducation des adultes et que, dans cette perspective, toutes les ressources soient mobilisées pour une campagne nationale d'alphabétisation. Au moment où j'écris (avril 1983), le Gouvernement n'a pas encore rendu public son projet de politique en éducation des adultes, et peu d'indices permettent de conjecturer sur l'avenir de l'alphabétisation. On verra plus loin dans quel sens la commission envisageait cette campagne.

Le tableau sera succinct pour ces dernières années où le champ de l'alphabétisation s'est considérablement accru et diversifié, où les événements et les productions ont été animés, où, comme je l'ai signalé, le sujet a conquis l'opinion avec l'attraction d'un mythe. En 1982-1983, des activités d'alphabétisation ont été assurées dans la plupart des territoires couverts par les services d'éducation des adultes. Au moins une trentaine d'organismes autonomes sont également engagés dans l'alphabétisation populaire. On évalue le coût de ces opérations à quelque 2,5 millions de dollars, et le public touché à quelque 8 000 personnes.

Quelques faits très généraux sont à signaler. D'abord l'introduction d'une autre formule d'alphabétisation, surtout caractéristique de l'approche des anglophones, directement inspirée du mouvement « Laubach Literacy » et d'une vieille tradition anglaise : le recrutement de tuteurs bénévoles, leur « accouplement » avec des individus analphabètes, l'opération communautaire de soutien organisée par un conseil d'alphabétisation local ou régional, le tout supporté par une commission scolaire et relié plus largement à l'organisation internationale Laubach. Cette formule a aussi été empruntée par certaines commissions scolaires francophones, par complicité idéologique avec le mouvement du bénévolat (affinité avec le catholicisme caritatif), mais aussi pour ses avantages évidents en matière de coûts et d'organisation.

Dans les milieux ruraux où le territoire d'un service d'éducation des adultes peut être très vaste et où la densité de population est faible, une approche décentralisée de l'alphabétisation a été expérimentée et développée. La commission scolaire suscite, à l'aide d'un personnel d'animation, la création de « comités d'éducation populaire » ou de « comités

locaux d'éducation des adultes » dans les villages. Ceux-ci sont subventionnés et sont responsables de l'organisation des activités d'alphabétisation et autres projets d'éducation. Les animateurs et professionnels de l'éducation coordonnent et encadrent ces comités qui jouissent d'une plus ou moins grande autonomie d'action selon les régions[12].

Les premières expériences d'alphabétisation populaire autonome sont apparues dans des organismes à vocation plus large d'éducation populaire, de services multiples et de luttes sociales. Sont apparus ensuite des organismes à vocation unique ou dominante d'alphabétisation, subventionnés par le ministère de l'Éducation mais aussi par certains programmes fédéraux de création d'emplois et, dans le cas des communautés culturelles, par le Secrétariat d'État. Alors que les premiers étaient enracinés dans une tradition de quartier et de luttes sociales, souvent autogérés par les membres, les seconds seront plutôt des initiatives d'étudiants en sciences sociales, « drop outs », chômeurs ou marginaux du système, militants de gauche ou volontaires populistes. Ce terrain de l'alphabétisation, mitoyen entre le service social, l'éducation populaire et les oeuvres de bienfaisance, a pu être aussi réinvesti par certaines communautés religieuses et regroupements de bénévoles catholiques au service des pauvres.

Ces classements grossiers indiquent certaines différences significatives au sein de ce mouvement d'alphabétisation populaire qu'une vision lointaine aurait tendance à trop simplifier. Une dichotomie durcie par l'idéologie politique ainsi que par l'organisation administrative du programme d'alphabétisation a consacré la division du champ en deux réseaux : l'institutionnel ou scolaire, le populaire ou volontaire, chacun fétichisé par l'imagerie du clan ou de l'appareil, comme si la différence et les enjeux devaient inévitablement refaire l'unité ou la contradiction par les contraires. Cette bipolarité consacrée, si elle répond à certaines fonctions politiques et réalités objectives, risque de faire l'économie de l'observation, de l'analyse et de la critique sur un terrain très investi par l'empirisme et le missionnarisme.

Les mêmes remarques s'appliquent à l'alphabétisation institutionnelle qui n'obéit pas à un programme standardisé et où les différences régionales donnent lieu à une variété de conceptions et de pratiques. Il est toutefois difficile de se représenter avec précision cette variété quand on n'y a pas pénétré systématiquement. Rares sont les écrits, produits de recherche ou de vulgarisation, émanant des commissions scolaires. C'est paradoxal : le réseau public d'alphabétisation, celui qui accueille la plus grande partie du public d'analphabètes, qui bénéficie d'un programme spécial de développement, qui mobilise de nombreux professionnels et spécialistes, n'est pas connu. À l'exception de quelques rapports de recherche plus souvent commandés que produits par les expérimentations elles-mêmes et de quelques vidéos, ce terrain pourtant « expérimental » est peu observé, analysé, comparé, évalué. Il est singulièrement peu loquace. Ce phénomène d'occultation des pratiques réelles entretient et nourrit le mythe dénoncé qui entoure l'alphabétisation.

Il y a évidemment des explications et des rationalisations du phénomène[13]. Le fait est que la majorité des communications d'expériences d'alphabétisation proviennent des organismes autonomes. Elles sont publiées par le ministère de l'Éducation et largement diffusées. L'image et la connaissance de l'alphabétisation qui sont véhiculées dans le public, de plus en plus aussi dans les universités, sont celles de l'alphabétisation populaire. Les critiques extérieures de l'alphabétisation institutionnelle renvoient le plus souvent à la théorie générale ou aux clichés. D'analyse critique interne, d'objectivation méthodique des expériences, de stratégies d'information, il y a peu de traces[14] (c'est, pour les universités et les amateurs de la recherche-action, un terrain à investir).

12. Voir l'article de Raymond DAY : « Alphabétisation populaire à la Baie-des-Chaleurs ».

13. Voir en particulier mon article : « Recherche-action et alphabétisation autonome ».

14. Voir l'article de Raymond DAY. Une exception qui confirme la règle.

Enfin, il faut signaler l'intérêt croissant des universités pour ce qui tend à devenir une nouvelle « discipline ». L'alphabétisation a créé un public militant au sein même de l'université, d'abord en marge des programmes et disciplines consacrées (sciences sociales, sciences de l'éducation, travail social, lettres, linguistique, andragogie, animation culturelle...) et, tout récemment dans le cadre d'une discipline institutionnalisée.

De la première phase, disons « sauvage » de cette conquête d'un nouveau public, plusieurs faits sont intéressants. Des professeurs et des étudiants se sont investis dans la recherche, dont la somme présente un caractère multidisciplinaire salutaire (éclatement du carcan « français » et « techniques éducatives ». Des universitaires ont gagné le terrain pratique et quotidien de l'alphabétisation, innovant dans les approches communautaires et introduisant la pratique de la recherche-action maintenant largement répandue dans les groupes.[15] Beaucoup de groupes autonomes ont été créés à l'initiative d'étudiants, finissants ou drop-outs ». Certains ont largement utilisé les services à la communauté des universités de Montréal, un lieu d'accueil de projets exempt de contraintes bureaucratiques auquel n'ont malheureusement pas accès les groupes disséminés dans la province. Des sessions de travail, séminaires et rencontres internationales ont été organisés dans les universités, et j'en passe. C'est donc sous les signes de l'animation, de la recherche-action, des interactions entre l'université et la communauté que les premiers rapports université-alphabétisation se sont développés, au bénéfice évident d'une pratique sociale qui était contractée dans une tradition scolaire.

La deuxième phase, institutionnalisée, est à peine commencée. Elle était attendue et inévitable du fait d'une demande explicite de « formation » de la part des alphabétiseurs professionnalisés, du fait aussi des intérêts évidents pour la communauté universitaire d'investir un terrain potentiellement créateur d'emplois, de gagner une nouvelle clientèle, de faire valoir un savoir et un savoir-faire dans un nouveau champ d'application, de rejoindre une expertise internationale, etc. Une conséquence aussi inévitable de ce passage à l'enseignement et à la certification, c'est la professionnalisation du champ : idéalement son ouverture à des savoirs pluridisciplinaires, une amélioration de la compétence, une interaction entre la théorie et la pratique, un renouvellement de l'expérimentation ; avec plus de réalisme sociologique, la hiérarchisation des statuts professionnels, la corporatisation des professionnels, la fermeture disciplinaire, la réglementation renforcée d'une pratique plus institutionnalisée (programmation), possiblement la remarginalisation de l'alphabétisation autonome. Mais ici encore, la vision dialectique s'impose : renforcement de l'appareil dominant et durcissement du savoir recréent résistance, luttes, pratiques alternatives ou transversales. L'histoire est joyeusement hérétique !

15. Cf. Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles, *L'Alphabétisation à repenser* (1980) et *Alphabetiser* (1982), Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation ; Sant N-A Rive, *Alphabetiser en creole*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation; 1981 ; sous la dir. de J.-P. HAUTECOEUR, *Pratiques d'alphabétisation*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1982 ; Cooperative de services multiples de Lanaudière, *Alphabetisation-conscientisation: une entree dans un reseau de solidarite*, Gouvernement du Québec., ministère de l'Éducation, 1983.

II. L'HISTOIRE DU DISCOURS

LA « DÉCOUVERTE »

Un fait important mérite un retour : c'est la « découverte » récente, au Québec, de l'analphabétisme de souche nationale, et non plus réservé aux travailleurs migrants ni à certaines communautés d'immigration [16]. Une telle « découverte » est manifeste : on en trouverait des traces abondantes dans la presse, la radio et la télévision, les périodiques, les programmes et les thèses universitaires, les publications spécialisées. La croissance des activités d'alphabétisation et finalement l'émergence de ce projet de campagne d'alphabétisation sont évidemment en rapport intime avec le phénomène de conquête de l'opinion publique. D'où deux choses à distinguer : la « découverte » de l'analphabétisme et son mode spécifique de représentation ; son passage à l'opinion et ses effets « dramatiques », nommés plus haut l'effet mythique.

En réalité, les deux choses ne sont pas aussi distinctes. La découverte en question est déjà porteuse d'effet mythique, dans son affirmation positiviste même. Elle laisse imaginer que la réalité a été soudainement dévoilée, que le phénomène existait en soi et qu'il a suffi d'une clairvoyante observation associée au hasard ou à une conjoncture sociale favorable pour qu'il se révèle au grand jour, un peu comme dans un laboratoire photographique. C'est comme la folie : il a suffi qu'on la nomme dans le raffinement du discours médical et plus tard psychanalytique pour la faire apparaître en toute positivité et pour justifier le traitement, soit la mise en place d'un dispositif de contrôle qui, singulièrement, n'est pas exclusif au champ médical mais s'applique selon la même logique à l'ensemble du social[17]. La nomination de la folie comme celle de l'analphabétisme étaient « appelées » par la mise en place de nouveaux dispositifs de programmation, de gestion et donc de contrôle de comportements de populations qui sont imposés par la rationalisation technologique de la production du social, et en particulier par le pouvoir qu'elle confère à l'appareil de l'État. L'analphabétisme n'est pas une découverte, mais une construction qui découle des développements de l'éducation des adultes, de la programmation des compétences de la main-d'oeuvre, des nouvelles fonctions de l'école qu'il est caractéristique de voir s'imposer maintenant à la totalité des activités, des acteurs, des espaces et des temps sociaux. Il n'y a plus de privé et de public en regard de l'école (formalisée dans son vieux concept ou bien dissoute dans des formules comme « cité éducative », « formation récurrente », etc.), plus de séparation entre travail et loisir, entre vieux et jeunes. S'il reste un espace inconquis, c'est peut-être celui de la nuit, le temps de régénération biologique. Mais, au figuré, même celui-là est à soumettre.

Dans l'imaginaire social, l'analphabétisme est du domaine de la nuit. Pas de lettre, pas de lumière. L'absence ou le manque de scolarisation équivaut à une aventure nocturne, aveugle des balises (l'analogie analphabétisme cécité est fréquente dans le discours philo-social militant pour l'alphabétisation). Victor Barbeau disait les choses ainsi : « Prier, lire, écrire, compter sont les quatre points cardinaux de l'instruction. En se guidant là-dessus, un homme ne craint pas l'aventure » [18]. Et elle n'est pas fortuite ni anachronique cette association avec la prière : en apprenant ses lettres, on apprend aussi la ligne droite.

---

16. En France, où l'on assiste à un phénomène analogue, on emploie volontairement le terme d'« illettrisme » pour marquer la différenciation avec l'analphabétisme du Tiers monde. L'« illettrisme » est attribué au « Quart monde », analogie qui désigne le sous-prolétariat des pays industrialisés.

    Cf. Etienne BOESPFLUG, « Quart monde et alphabétisation », *ALPHA 80* (sous la direction de J.-P. HAUTECOEUR), Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1982, p. 113-124.

17. Voir par exemple Jacques DONZELET, *La Police des familles*, Les éditions de Minuit, Paris, 1977, et toute l'oeuvre historique de Michel FOUCAULT.

18. *Pour nous grandir*, imprimé au *Devoir*, 1937, p. 113.

L'aventurisme analphabète risque de conduire dans les bas-fonds de la conscience et de la cité :

> *« L'analphabétisme a été lié au racisme qui peut provoquer la ruine d'une société ou tout au moins faire qu'elle ne puisse réaliser tout son potentiel et saper la qualité de la vie que pourraient avoir ses membres.*
>
> *L'analphabétisme est aussi lié à la criminalité. Les coûts qu'il entraine pour la société, de même que ses autres effets, sont évidents »* [19].

Du côté des éclaireurs partisans de l'alpha-conscientisation, même réduction de l'analphabétisme à l'obscurantisme, même mission de conduire les somnambules vers la lumière. Plus prosaïquement chez les bedeaux de l'alpha-fonctionnelle, il faut montrer aux fidèles à trouver les allées sans s'enfarger dans les chaises.

En même temps que la nuit fait peur, la nuit fascine. Dangereuse, elle attire. On a « découvert » quelques analphabètes, on les a montrés en chair et en os (ce ne sont plus des fantômes) au public de la télévision, et soudain il y en aurait de cette espèce « plus d'un million au Québec ». C'est un peu comme les cloportes : on soulève une vieille planche, il en apparaît une colonie.

Du fond de cet univers mythique, il n'est pas surprenant que les statistiques aient occupé tant de place dans la « découverte » de l'analphabétisme. Il fallait les construire pour mieux stigmatiser le problème, donner au phénomène une commune mesure, réaliser un consensus autour de l'objectivable. Ce que firent les experts sous la pression de la demande chiffrable : identification de l'analphabétisme à certains seuils de scolarisation connus, emprunt d'un concept pseudo-scientifique — « l'analphabétisme fonctionnel » — justifiant en même temps une interprétation très large, une mesure précise et l'importance accordée au sujet à cause du nombre. Qu'un adulte sur trois soit maintenant identifié comme analphabète avec la consécration du pouvoir scientifique, voilà de quoi alimenter l'opinion, ameuter les élus politiques et créer de l'emploi du côté de l'éducation. On n'est plus loin de la lutte contre l'analphabétisme à organiser dans une campagne d'alphabétisation.

L'INFRASTRUCTURE DU NOUVEAU DISCOURS

J'ai fait, dans l'interprétation historique, l'hypothèse que l'alphabétisation comme pratique spécifique ainsi que la nomination de l'analphabétisme s'étaient progressivement dégagées du mouvement de rescolarisation des adultes et du programme de formation de la main-d'oeuvre. La rescolarisation des débuts de l'éducation des adultes n'a fait qu'effleurer le phénomène de l'analphabétisme. Si l'on n'a pas désigné par alphabétisation ce mouvement d'éducation, c'est qu'il était carrément une réplique de l'enseignement primaire, c'est aussi que son public n'était pas encore « fiché ».

Ce public s'était révélé sous-scolarisé sous la poussée de la mystique éducative nationale, mais aussi par comparaison avec les jeunes générations plus massivement et plus longtemps scolarisées. La sous-scolarisation n'était pas un fait marginal, et même si objectivement l'analphabétisme était très répandu — surtout en milieu rural et chez les plus âgés — l'analphabétisme n'était pas socialement singularisé ni les « analphabètes » négativement identifiés.

Avec l'introduction de la formation de base pour la main-d'oeuvre sous-qualifiée, un changement décisif intervient. Une sélection professionnelle mais aussi sociale était faite par les agents de main-d'oeuvre. Vers le « français de base » étaient dirigés les moins

19. *Du travail pour demain*, Gouvernement du Canada, Chambre des communes, Ottawa, 1981, p. 77.

scolarisés, généralement aussi les plus sous-qualifiés. L'objectif de ces classes d'alphabétisation, comme on commence à les désigner, n'était pas le rattrapage scolaire : les « plus » n'étaient rémunérés que pour 52 semaines, en supposant qu'ils ne trouvent pas d'emploi pendant ce temps-là. Un projet individuel de rattrapage scolaire est à plus long terme, et il est volontaire. Dans ce cadre du programme de la main-d'oeuvre, les participants subissaient une sélection négative, et on peut supposer que leur participation était partiellement liée aux allocations versées. Ils étaient nombreux dans ces classes de base : au plus fort de la fréquentation, en 1971, on dénombrait 230 cours à plein temps. C'est donc une forte population analphabète qui devenait une « clientèle » régulière mais aussi singulière en éducation des adultes : singulière de par son origine sociale par comparaison avec le public des basses classes moyennes fréquentant les cours de formation générale et socioculturelle ; singulière en tant que dépendante des centres de main-d'oeuvre ; singulière surtout, dans cet univers scolaire, par son analphabétisme.

Une « clientèle spéciale » était désormais identifiée, un secteur pédagogique était séparé, un personnel enseignant allait se spécialiser dans cette pédagogie de l'alphabétisation dont la nouvelle variable « fonctionnelle » devrait présenter beaucoup d'analogies avec cette autre pédagogie de compensation développée dans les « classes spéciales » pour enfants [20]. C'est ce contexte particulier qui a marqué la première « lecture » de l'analphabétisme, vu sous l'angle de l'école, interprété selon un diagnostic de difficultés d'apprentissage, de déficits individuels, d'inadaptation scolaire. Il est significatif que pour l'administration, dans les services d'éducation des adultes ainsi qu'au Ministère, ce secteur de l'alphabétisation ait été classé et traité au même titre que les programmes spéciaux pour handicapés, détenus et cette dernière catégorie des déclassés de la main-d'oeuvre concentrés dans les centres de formation préparatoire à l'emploi. À Montréal, certains formateurs faisaient la navette entre ces différentes institutions et « l'académique » devint souvent une composante d'une forme d'intervention plus globale à visée de réadaptation psychosociale, pour laquelle les professeurs de français étaient intégrés à une équipe de psychologues et de travailleurs sociaux.

C'est avec l'ouverture de centres spécialement destinés à l'alphabétisation (à Montréal : CEBAM, Carrefour de Pointe-Saint-Charles, Centre Sainte-Elisabeth...) que l'analphabétisme devient objet d'écriture. Au début des années 70, sont publiés plusieurs rapports de recherche ainsi que des articles dans des périodiques, des revues nationales et internationales. Le sujet accède à la théorie.

LE DISCOURS

Deux types d'interprétation se distinguent. Selon la première, les analphabètes sont des handicapés dont il faut chercher dans leur biographie les causes de l'échec ou de l'abandon scolaire. La lecture du diagnostic est faite en fonction de symptômes psychologiques négatifs (complexe, honte, comportements atypiques, sentiment de dépendance...) et d'inadaptation sociale. Les carences linguistiques sont resituées dans un complexe de comportements pathologiques affectant la communication globale, mais aussi les facultés cognitives et la capacité d'apprentissage. L'alphabétisation est comprise comme une thérapie, le traitement doit être adapté à chaque cas, la méthode doit être avant tout compréhensive, individualisée, globale dans ce sens qu'elle s'adresse à la « personne » tout entière. Cette rééducation spécialisée doit être conçue en marge de l'école, elle peut intégrer des exercices d'apprentissage linguistiques adaptés, des exercices corporels de coordination, des séances de communication de groupe, des séances d'information civique ou sociale, etc. On conçoit que des institutions spécifiques doivent se consacrer à l'alphabétisation. Pour le personnel requis, on n'envisage pas encore de formation spéciale pour sa qualifica-

20. Il n'y a malheureusement pas encore de traces de recherches, au Québec, qui permettraient d'approfondir et d'appuyer ces hypothèses. Une source canadienne indispensable à signaler : la *Revue C.P.F.P.*, rebaptisée plus tard *Formation*, où de nombreux articles traitent de l'alphabétisation et rendent compte de l'idéologie qui l'entourait.

tion : des spécialistes pourront s'intégrer à des équipes pluridisciplinaires pour certaines interventions spécifiques, mais ce qui est privilégié chez le formateur, ce sont avant tout des qualités « humaines », la disponibilité à l'écoute, à l'aide individuelle, au service social. La véritable formation doit se faire par l'engagement sur le terrain, dans la pratique, au contact des « personnes » analphabètes et à l'écoute de leurs besoins.

Cette première « théorie » de l'alphabétisation est reconstituée, elle n'a jamais été exposée aussi explicitement ni sous une forme systématique. À l'exception d'un texte à mettre dans la catégorie des productions « savantes » [21], les écritures sont l'oeuvre des principaux praticiens de l'époque. Leur fonction idéologique : autonomiser un champ d'intervention pédagogique par la singularisation de son public et par une approche psychopédagogique originale, gagner sa légitimation et ainsi instituer un nouveau corps professionnel jusqu'ici indifférencié soit des « profs de français », soit des bénévoles associés aux oeuvres de charité, soit encore des psycho-éducateurs rattachés à l'enfance en difficulté.

De l'éducation populaire émerge un tout autre discours [22]. L'analphabétisme est identifiable aux classes exploitées, les analphabètes ne constituent pas une « espèce » singulière, mais ce sont aussi des travailleurs sous-qualifiés, des chômeurs chroniques, des assistés sociaux. C'est l'école capitaliste qui produit l'analphabétisme, cette caricature de la sous-scolarisation généralisée des classes populaires. Plus globalement, le système économique, social et politique qui, structurellement, entretient les barrières de classes nécessaires à sa reproduction, exige l'occultation de ses propres mécanismes de sélection, en particulier la relégation scolaire et sociale d'une partie importante de la population. L'analphabétisme n'est donc pas un accident de parcours individuel, il n'est pas non plus limité au registre linguistique et ne peut seulement être interprété comme une sous-scolarisation. C'est un fait de culture à lire comme une aliénation, c'est un fait historique de masse qu'on ne saurait réduire à quelques symptômes pathogènes isolés. L'analphabétisme, ce n'est pas seulement ignorer le code de la langue des échanges, c'est être exclu de ces échanges et ne pas pouvoir les changer. Par conséquent, l'alphabétisation, ce sera non seulement l'apprentissage du « code » — au neutre comme le prétend l'idéologie scolaire —, ce sera aussi une « lecture » de la structure (historique) des échanges sociaux et une « écriture » comme pratique de transformation de la structure de ces échanges, à commencer dans l'exercice collectif de l'apprentissage linguistique. L'alphabétisation est inséparable d'une problématique et d'une pratique concrète d'éducation populaire, ce qui signifie un changement des conditions et des modes d'apprentissage, un changement des méthodes et du contenu, ainsi qu'un élargissement de l'intervention à d'autres terrains de luttes sociales. Ce qu'on attend des alphabétiseurs est moins une compétence professionnelle spécialisée qu'une expérience militante au sein des classes populaires. Comme cette approche de l'alphabétisation se définit aussi par la critique du discours et de la pratique de la précédente, c'est à l'expérimentation de cette critique que les alphabétiseurs seront formés. Le champ tout entier est à expérimenter, en parallèle et en opposition à l'autre qui s'est taillé une annexe dans l'appareil de l'éducation des adultes.

Ici encore, cette reconstitution du discours est « idéal-typique » : on ne la retrouve pas *in extenso* ni chez un auteur, ni dans un groupe, ni dans le mouvement tout entier [23]. Des variations significatives apparaissent dans les discours réels, dont il faudrait faire une exégèse pour introduire la différence dans cette apparente unité [24].

---

21. Raymond BERNIER, *Recherche d'exploration sur les besoins des adultes en éducation de base*, Commission des écoles catholiques de Montréal, Montréal, 1969.

22. Voir en particulier Serge WAGNER, « Alphabétisation et domestication », *Discussion sur l'alphabétisation*, tome V, n° 4, 1974 ; *Pour une alphabétisation populaire*, Institut canadien d'éducation des adultes, Montréal, 1980, et les deux rapports du Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles : *Alphabétisation à repenser* (1980), *Alphabétiser* (1982).

23. Pour un discours plus collectif, voir du Regroupement : *L'Alphabétisation au Québec*, *op. cit.*, ainsi que le bulletin *Alphabétisation populaire*.

24. Voir l'article de Renée BOUCHER et Josée LEFEBVRE : « L'Alphabétisation avant la lettre ».

LA FONCTION IDÉOLOGIQUE

Cette contre-théorie, plus prolixe que la première, aura eu aussi des effets idéologiques plus déterminants dans la constitution du champ de l'alphabétisation. Sa « lecture » sociologique de l'analphabétisme a permis d'élargir considérablement le public potentiel de l'alphabétisation. (Elle intègre la distinction, opératoire d'un point de vue pédagogique, entre analphabétisme complet et fonctionnel, tout en refusant de la réifier puisque c'est l'ensemble des classes populaires qui sont maintenues en état d'analphabétisme, celui-ci étant défini non plus en termes absolus de compétence linguistique, mais relativement en performances sociolinguistiques réelles dans les échanges sociaux).

Dénonçant l'analphabétisme comme un fait de masse et un problème de société, ce discours visait l'interlocuteur politique et non plus seulement le collège de l'éducation des adultes. L'alphabétisation devenait une responsabilité de l'État, elle devait accéder au statut de priorité politique, un statut spécial cependant déplacé de l'appareil d'éducation vers l'éducation populaire, ce qui supposait une nouvelle légitimation des organismes autonomes ainsi que leur financement. La tradition de l'éducation populaire militante (à ne pas confondre avec les mouvements conservateurs du bénévolat) avait ainsi retrouvé un nouveau front, non compromis aux yeux du pouvoir politique par des luttes gauchistes et d'autant plus acceptable qu'il s'investissait sur un terrain problématique pour l'École. Un front pratique à enraciner dans les quartiers pauvres, dans les associations populaires, mais aussi dans les communautés culturelles, avec une antenne rebranchée sur le Tiers monde : une ouverture salutaire pour l'idéalisme militant, un objet concret de solidarité et de coopération internationales, une plus-value du côté du discours de libération en contrepoids au discours professionnaliste, corporatiste et techniciste dominant la propriété de l'Éducation.

L'autre pouvoir de ce discours dont on a souligné la fonction d'instituer une cohérence théorique là où il n'y avait qu'un collage hybride, c'est qu'il n'a pas eu de sérieux concurrent ! Il a devancé les départements universitaires qui commencent seulement à s'y investir, il a conquis un domaine laissé indéterminé dans l'éducation des adultes trop collée à l'École et, conjoncture originale, il a emprunté (fortuitement à l'origine) un canal dominant de diffusion, celui de l'État. Cette situation paradoxale est forte de conséquences pour le destin idéologique du discours et du mouvement social qu'il incarne : d'une part, sa conquête pour la légitimation devient symbolique sinon fictive puisque non seulement l'acceptabilité et la réception sont acquises, mais aussi la diffusion du discours est sanctionnée par l'État ; d'autre part, cette identification avec le pouvoir de l'État est dangereusement compromettante pour un discours à vocation parallèle, issu d'une tradition d'opposition extra-parlementaire, solidaire de mouvements latéraux de luttes sociales.

L'ambiguïté servira le mouvement d'alphabétisation populaire dans sa phase constitutive. L'appareil d'éducation s'en accommodera pour développer son propre réseau d'alphabétisation dans les structures en place d'éducation des adultes en adaptant la théorie à ses propres exigences technocratiques et politiques. Sur le terrain pratique de l'alphabétisation, la contradiction à la source des orientations et mesures concrètes de développement aura des incidences diverses, allant de la lutte concurrentielle et des conflits entre organismes autonomes et institutions d'éducation des adultes aux contrats de coopération entre les deux types d'organismes, à la transformation des pratiques institutionnelles, soit dans le sens de l'éducation populaire, soit dans celui d'un renforcement du dispositif scolaire, soit encore dans celui du recours systématique aux bénévoles — cette version réactionnaire de l'ancien bénévolat des catholiques populistes qui furent à l'origine du mouvement d'alphabétisation.

Avec la consolidation du mouvement de l'alphabétisation populaire qui s'est identifié par une institution autonome, le Regroupement, sera aussi réapproprié le lieu d'énonciation du discours populaire, ouvert un réseau propre de liaison, marquée la distance à l'État par

une orientation plus revendicative du discours, par des représentations directes auprès du pouvoir politique ainsi que par des prises de position politiques solidaires d'autres mouvements sociaux. La fonction idéologique du discours populaire sera mieux appuyée par un mouvement social qui s'est rapidement développé.

ET L'ALPHABÉTISATION FONCTIONNELLE ?

J'ai déjà signalé le non-renouvellement du discours théorique du côté de l'alphabétisation institutionnelle régionalisée, non appuyée par l'université, soumise à l'empirisme de l'expérimentation et liée à l'encadrement scolaire. Tout le champ du discours est occupé par les productions des groupes autonomes qui ont créé leur propre réseau de production-diffusion mais qui ont aussi investi très largement celui de l'État. Un fait significatif : les subventions de recherche du ministère de l'Éducation, qui allaient en totalité il y a quelques années aux commissions scolaires, vont maintenant en majorité aux groupes volontaires. La recherche-action ne s'est pas incarnée dans le réseau scolaire — à quelques exceptions près —, où la division du travail ne la facilite pas et où la fonction de recherche est assimilée à l'université. Quand des contrats de recherche seront passés avec des universitaires, l'incarnation du discours théorique dans la pratique singulière de l'institution, son dialogue avec le discours comme avec le non-dit des enseignants seront pour le moins relâchés [25]. La fonction idéologique de constitution d'un public autour du discours, de formation d'un mouvement social ou professionnel, de conquête d'un nouveau pouvoir concurrent de celui de l'alphabétisation populaire ne s'exercera pas. Ou plutôt, elle cherchera à s'exercer autrement : par la voie de la méthodologie, par la production d'outils pédagogiques, par des rencontres interrégionales où s'élabore le concept d'« alphabétisation fonctionnelle ».

Peu d'écritures rendent compte de cette difficile élaboration d'une « approche » de l'alphabétisation qui veut marquer la rupture avec la tradition scolaire, fonder l'autonomie du nouveau champ pédagogique, définir son originalité par rapport au mouvement d'alphabétisation populaire.

Aucun discours théorique ne s'est encore imposé qui réaliserait avec un minimum de cohérence ces trois fonctions attendues, auxquelles on peut ajouter celle de différencier les pratiques québécoises du mouvement international du même nom qui domina l'alphabétisation pendant au moins une décade. La recherche est à faire sur les quelques traces laissées par l'alphabétisation fonctionnelle [26].

On peut faire l'hypothèse que si la production théorique idéologique du côté de l'alphabétisation fonctionnelle est restée dans la plus grande indétermination, c'est que sa fonction ne s'imposait pas impérativement. Le réseau de l'alphabétisation institutionnelle s'est constitué dans des structures existantes, avec un personnel déjà en place (enseignants, animateurs, conseillers pédagogiques...), avec le soutien de la Direction générale de l'éducation des adultes, appuyé par un statut de priorité à l'échelle « nationale ». Il n'a pas

---

25. Cf. André DEMERS et Marc THIFFAULT, *Une problématique d'alphabétisation*, C.S.R. de Chambly, Longueuil, 1978 ; Roger CARTIER et Gilles HOULE, *La clientèle analphabète : une première recherche de besoins exprimés et non exprimés*, C.E.C.M., Montréal, 1981.

26. Cf. de l'auteur : « Les mots sont des rings : notes sur l'alphabétisation fonctionnelle », *Alpha 82* (sous la direction de J.-P. HAUTECOEUR), Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1982, (p. 265-293).

Un projet qui n'a pu encore se réaliser était d'analyser l'ensemble des plans de développement de l'alphabétisation présentés par les commissions scolaires à la D.G.E.A. pour fins de subventions. Ces dossiers comprennent des évaluations, des élaborations idéologiques, des rapports administratifs qui font une somme d'écritures considérable. À cela s'ajoutent quelques publications plus formelles : des rapports de rencontres régionales, quelques rapports de recherche, les plaquettes produites par l'Équipe d'aide au développement qui a coordonné pendant plusieurs années les rencontres interrégionales. Ce corpus suffisamment homogène et volumineux justifie un travail systématique d'analyse du discours.

eu à conquérir sa légitimité face aux pouvoirs politique et administratif, il n'a pas eu à mener de lutte pour le financement, il n'a pas eu à « vendre la qualité de son produit » pour gagner le marché qui lui était acquis de droit (dans la difficile conjoncture des restrictions budgétaires et des mises en disponibilité de personnel, l'alphabétisation a été relativement épargnée).

Là où le discours est à élaborer, c'est au sein même de l'institution d'éducation des adultes où l'alphabétisation doit délimiter son lieu propre et affirmer sa différence : d'où le terrain privilégié du dialogue professionnel qui est la méthodologie et la pédagogie. Le terrain peut se dédoubler cependant là où l'alphabétisation a pris le vecteur de l'animation communautaire, où l'affinité avec le discours et les pratiques du mouvement d'alphabétisation populaire peut s'affirmer.

C'est donc dans l'institution même qu'il faut affronter l'autre sur les thèmes du social et du politique. Il se peut que, loin de réaliser une cohérence propre, ce discours hypothétique de l'alphabétisation fonctionnelle soit, ou bien miné par la contradiction interne, ou bien condamné au syncrétisme qui consiste à faire l'unité par delà les différences, ce qui reste à étudier.

C'est aussi sur le terrain local et régional que le discours institutionnel de l'alphabétisation a pu s'expliciter : un discours de vulgarisation, à des fins de publicité pour les services d'alphabétisation. Des campagnes d'animation-sensibilisation-recrutement, qui empruntent les médias, sont organisées dans les territoires des commissions scolaires. C'est le discours le plus susceptible de jouer avec l'effet mythique et dramatique. C'est aussi celui qui aura le plus d'impact sur l'opinion publique, et par conséquent auprès du pouvoir politique.

UNE CAMPAGNE D'ALPHABÉTISATION

L'histoire rapide du discours, qui fait soupçonner l'importance particulière de la fonction idéologique dissimulée par le pouvoir spontané (celui de l'imaginaire) que peuvent exercer les médias en diffusant des chiffres spectaculaires sur l'analphabétisme de la population, a pour dernier épisode la publication du rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes. Ce rapport-fleuve recommandait au Gouvernement de « reconnaître à tout adulte, sans aucune distinction, le droit à une formation de base gratuite, comme on le fait pour les jeunes, et lui garantir l'équivalent de 13 années de formation ». Concrètement et « au cours de la première année suivant le dépôt de la Politique », le Gouvernement devrait « entreprendre la mission de formation de base incluant, en priorité, une campagne d'alphabétisation »[27]

Cette recommandation n'était pas tombée des nues. Rappelons que plusieurs rapports du gouvernement fédéral avaient, dans les dernières années, souligné l'importance statistique de l'analphabétisme au Canada et ses lourdes conséquences socio-économiques. Le rapport Allmand, entre autres, recommandait la création d'un « programme national du droit de lire » accompagné d'« une vaste campagne d'information gouvernementale »[28], euphémisme qui permettait de lancer l'idée d'une campagne nationale d'alphabétisation sans heurter de front l'autonomie juridirectionnelle des provinces en matière d'éducation. Au gouvernement du Québec, on avait déjà caressé l'idée d'une campagne d'alphabétisation orchestrée par la télévision, inspirée vaguement de l'expérience britannique et supportée par le lobby de la télévision éducative. Heureusement, ce projet n'eut pas de suite[29].

27. *Apprendre, une action volontaire et responsable*, Gouvernement du Québec, 1982, p. 722-724.

28. *Du travail pour demain*, *op. cit.*

29. Cf. de l'auteur : « Télévision et politique de l'alphabétisation au Québec » *ALPHA 80*, p. 305-328.

La filiation plus directe est à chercher dans le discours et les revendications politiques du mouvement d'alphabétisation populaire ainsi que dans le discours publié par la Direction générale de l'éducation des adultes, les deux étant, on l'a vu, singulièrement et paradoxalement symbiotiques. Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation avait recommandé dans son mémoire que l'État québécois se dote d'une politique prioritaire en alphabétisation et non seulement d'un simple programme, que cette politique soit « souple, véritablement décentralisée et favorisant l'autodéveloppement des analphabètes et des groupes d'éducation », qu'elle « s'inscrive dans le cadre d'une politique globale de promotion culturelle et collective des milieux populaires », qu'elle commence par « une phase expérimentale de pratique, de recherche et de bilan », enfin qu'elle s'accompagne de « campagnes de sensibilisation, nationale et locales, aux différentes dimensions de l'analphabétisme et aux possibilités de l'alphabétisation »[30]. On ne coiffe pas l'ensemble de ces recommandations du générique spectaculaire de « campagne nationale d'alphabétisation », et pourtant cet « ensemble de mesures » constitue bien une stratégie de campagne décentralisée et populaire, soutenue par l'État. Si l'effet mythique est évité on est pratiquement de plain-pied dans une opération de campagne, et la Commission Jean en a tiré les mêmes conclusions.

Dans un autre texte abordant directement le sujet et aussi destiné à la Commission, je posais le problème en ces termes :

> *« La question est de savoir, ici au Québec, s'il faut une campagne pour changer les mentalités et par la suite l'ordre des priorités en éducation des adultes, ou si, dans une conjoncture propice aux changements*[31]*, la priorité à l'alphabétisation des adultes peut s'imposer sans qu'il soit nécessaire de recourir au grand spectacle d'une campagne nationale »*

La réponse était très claire :

> *« Ce travail se fera à la base, ce qui suppose un changement de légitimité dans l'éducation...*
>
> *Il sera indispensable, si le projet de développement de l'éducation de base et par la base est voué à un autre sort que la sympathie idéologique, de compter avant tout sur le potentiel de développement de l'éducation populaire, de lui reconnaître un statut entier de légitimité, de la supporter en priorité au moyen de toutes les ressources dont disposent l'État et les collectivités locales.*
>
> *Si c'est dans ce sens que l'on envisage un vaste programme, une politique ou une campagne nationale d'alphabétisation, on ne peut qu'encourager vivement le projet et lui consacrer toutes les énergies disponibles »*[32].

L'importance donnée par la Commission Jean à une « mission » prioritaire en formation de base dans une politique d'éducation des adultes comprenant une campagne d'alphabétisation, est en continuité avec les orientations majeures qu'on a vues se préciser dans l'histoire de l'alphabétisation.

Le discours de la Commission n'est pas, comme dans les documents fédéraux, lié à une problématique de la productivité ni à un appareil de formation de la main-d'oeuvre. Il n'est pas non plus collé à une problématique scolaire ni lié à l'appareil existant d'éducation des adultes. Les notions de droit à l'éducation, d'accessibilité aux ressources de la collecti-

---

30. *L'alphabétisation au Québec*, reproduit dans *ALPHA 82*.

31. La conjoncture de la Commission d'étude, où l'on s'attendait à l'époque à des changements importants !

32. « Méditation circonstancielle à la campagne... d'alphabétisation », *ALPHA 82* p. 71-134.

vité, d'autoformation, d'autonomie individuelle, locale et régionale, d'adaptation critique à la modernité sont majeures. Si la Commission évite de parler de classes ou d'antagonismes sociaux dans un discours plutôt national-progressiste en affinité avec le discours politique du parti au pouvoir, la conception de la campagne d'alphabétisation accorde une large place à la tradition de l'éducation populaire, elle est globalement conforme aux revendications majeures qui ont été exprimées dans la population, dans les groupes d'alphabétisation, au ministère de l'Éducation. En voici les extraits les plus significatifs :

> *« L'alphabétisation devra bénéficier d'une légitimité particulière, au sein de cette mission... En outre, elle bénéficiera d'un engagement accru des ressources éducatives publiques dans le soutien des activités autonomes d'alphabétisation... Cette campagne d'alphabétisation ne devrait pas faire appel, de façon déterminante, à la méthode de Laubach, « one to one », mais privilégier plutôt le regroupement d'analphabètes autour d'alphabétiseurs issus ou impliqués dans le milieu. C'est localement que les solidarités entreront en jeu, que les « groupes Alpha » feront leur publicité et leur recrutement, au rythme spécifique de la croissance de chaque projet, dans les formes qu'ils choisiront ou qui s'imposeront...*
>
> *Il serait important de ne pas perdre de vue qu'elle s'inscrit dans le cadre d'une vaste mission portant sur la formation de base. Ainsi, la problématique de l'éducation populaire autonome et, par conséquent, les projets de formation de base portant sur d'autres aspects que les savoir-lire et écrire devraient éclairer les perspectives et les à-côtés de cette campagne...*
>
> *La campagne d'alphabétisation se veut aussi un moyen privilégié pour que les adultes prennent en charge et contrôlent leur processus de formation. Pour ce faire, la campagne devra s'enraciner à la base à partir des organisations qui ont un lien organique avec les adultes intéressés...*
>
> *Dans l'ensemble, la Commission considère que la campagne doit être l'occasion de développer des alternatives indépendantes et complémentaires avec les structures scolaire actuelles, lesquelles alternatives supporteraient la majorité (en volume et en coûts) des activités d'alphabétisation et de formation de base au Québec*[33] ».

La boucle est refermée. De la « découverte » d'analphabètes dans la cité à la construction statistique qui en a fait apparaître une masse, du discours sur l'analphabétisme pathologique à celui qui en fait un déficit culturel propre à l'ensemble des classes populaires, on est arrivé, selon la logique du discours déroulé mais aussi sous la pression du mythe, par l'argumentation critique de la gauche comme par la persuasion de l'humanisme technocratique, à la campagne nationale d'alphabétisation. Même si l'issue politique de toute cette histoire n'est pas encore connue, on peut déjà redouter l'inexorable dénouement — ceci dit avec toute l'emphase théâtrale du faux sérieux de la tragédie. Dans les coulisses, la chouette de Minerve...

---

33. *Apprendre, une action volontaire et responsable*, *op. cit.*, p. 101-102.

III. DE LA CAMPAGNE

À PARTIR DE LA « COMMISSION JEAN »

Au présent, cette histoire de l'alphabétisation se trouve mobilisée autour d'une interrogation : campagne ou pas campagne ? Le sujet est passé au public par le rapport de la Commission Jean, il est actuellement étudié au ministère de l'Education où s'élabore une politique globale de l'éducation des adultes. Paradoxalement, on peut dire qu'il est déjà anachronique : il n'est plus appuyé par ceux qui ont suivi de près le développement de l'alphabétisation, par ceux-là mêmes qui ont pensé et soutenu un certain projet de campagne il y a plusieurs années. Les recommandations élaborées de la Commission Jean sont plus une synthèse des pensées et des pratiques passées — leur somme idéologique — qu'une réflexion nouvelle sur le sujet de l'analphabétisme. Le concept d'une campagne nationale d'alphabétisation a tout l'attrait d'une idée neuve et d'une opération progressiste alors qu'il fonctionne à l'unification mythique en nivelant toutes les contradictions de la réalité, en écartant les principaux enjeux de pouvoirs qui y sont investis.

Je cite quelques passages significatifs de cette vision festive de l'histoire qui n'est pas sans rapport avec les belles projections nationalitaires des débuts du mouvement indépendantiste :

> *« Une émission portant sur la formation de base qui accorderait un statut prioritaire à l'alphabétisation[...] doit convier, dès le départ, toutes les ressources éducatives à sa mise en oeuvre. Les médias, notamment l'O.R.T.Q., pourraient sensibiliser la population, mobiliser les alphabétiseurs et animer l'auditoire autour de grands thèmes prioritaires de la campagne. Dans divers milieux, des productions cinématographiques et théâtrales pourraient contribuer à préparer le terrain à l'intervention en suscitant des initiatives nouvelles et en mobilisant les ressources actives des localités...*
>
> *La vaste mission portant sur la formation de base sera l'occasion d'articuler l'alphabétisation à la formation de base, et celle-ci à la formation générale [...] les lacunes de la formation de base des jeunes devront être abordées. Ces modifications devraient se faire dans l'optique d'une formation fondamentale permettant un développement intégral de la personne, transférable dans la vie quotidienne et la préparant à une vie en société, active, responsable, critique, harmonieuse, démocratique, participative et autonome... »*

Si « l'idée » d'une campagne d'alphabétisation est importante pour sa fonction idéologique — et c'est précisément pour cette raison qu'elle a été cultivée et mise en marché — les dysfonctions à sa réalisation sont telles qu'elle doit être abandonnée une fois l'effet idéologique atteint. Autrement dit, les recommandations de la Commission d'étude sur la formation des adultes devaient être formulées telles qu'elles l'ont été, mais on ne peut réalistement soutenir leur application à l'expérience des contradictions qu'elles occultent, des intérêts concrets en jeu, des conquêtes lentement et péniblement réalisées. La fête était dans le discours. Croire qu'elle puisse être à nouveau consommée dans la pratique est une mystification.

CONSIDÉRATIONS SOCIOPOLITIQUES

« Il y a certainement quelque chose de séduisant rattaché à la notion de campagne, écrivait Serge Wagner. Est-ce que cela ne traduit pas une volonté politique indéniable d'éliminer rapidement et radicalement un problème qui ne saurait être longtemps toléré ? »[34] Et encore : « C'est un problème (l'analphabétisme) qui comporte un sex-appeal certain

34. « L'Alphabétisation et les pays industrialisés », *ALPHA 82*, p. 202.

pour les politiciens » affirmait un haut fonctionnaire britannique, « mais pour que l'opération d'alphabétisation soit politiquement rentable, il faut qu'elle soit courte, efficace et, idéalement, peu coûteuse »[35]. La question importante est de savoir quels sont les objectifs prioritaires réels d'une campagne, quels sont les groupes sociaux ou professionnels qui en tireraient le plus grand avantage.

À court terme, le personnel politique au pouvoir peut y gagner à déclencher une opération éducative spectaculaire sur le front des plus défavorisés. Quand il n'est plus possible d'éluder « le problème de l'analphabétisme » parce qu'il a conquis l'opinion publique, qu'il met en cause le système d'éducation, qu'il révèle des inégalités aussi « intolérables » dans la société et qu'il réveille la comparaison avec les pays sous-développés, la tentation peut être grande de décréter une mobilisation générale dans la lutte contre l'analphabétisme et d'y convier toutes les ressources de la société. Huit millions par an pendant cinq ans, recommandait la Commission Jean. Un tel « sacrifice » budgétaire pour l'État, en période de crise socio-économique aiguë, exigerait vraisemblablement en compensation une opération publicitaire ostentatoire, des garanties de création d'emplois du côté des enseignants mis en disponibilité et un réinvestissement important dans les services d'éducation des adultes des commissions scolaires durement affectées par les récentes restrictions budgétaires.

En outre, l'opération campagne ne peut être soutenue que pour un temps circonscrit (cinq ans est déjà long !) : l'effet recherché doit rapidement marquer, être vite remarqué. Le pari affirmatif est qu'une telle intervention d'exception doit provoquer l'éradication de l'analphabétisme perçu comme une anomie elle aussi exceptionnelle (l'école obligatoire fera le reste). Comme on associe couramment l'analphabétisme soit à un état antérieur de la culture, soit à une maladie curable, on représente aussi l'alphabétisation soit comme une action ponctuelle de rattrapage culturel, soit comme une opération médicale ou une intervention thérapeutique normalisante, un peu à l'image des interventions d'urgence en cas d'épidémies. L'exemple le plus récent, la campagne d'alphabétisation du Nicaragua, n'appuie-t-il pas l'argument qu'une telle opération peut être menée efficacement en un temps record pourvu qu'elle soit massivement mobilisatrice et qu'elle mette à contribution toutes les ressources disponibles de la société ? Toutes proportions gardées, toutes différences culturelles et géopolitiques réitérées, dans l'imaginaire une campagne nationale d'alphabétisation rassemble tous les avantages de l'efficacité magique : consensus national, mission pédagogique salvatrice, lutte contre la pauvreté, front militant en éducation des adultes, etc.

Les autres groupes professionnels virtuellement bénéficiaires d'une opération campagne sont les planificateurs et administrateurs de l'éducation des adultes d'une part, les éducateurs d'autre part. Chez les premiers, on mise sur un excédent de capital budgétaire, mais aussi on anticipe des profits en capital symbolique. L'éducation des adultes a été sévèrement touchée par les mesures récentes de restrictions budgétaires, hormis quelques secteurs protégés comme la formation professionnelle dans la technologie de pointe ou l'enseignement d'une langue seconde. Au ministère de l'Éducation comme dans les régions, tout nouvel investissement budgétaire, surtout dans les programmes de formation générale des adultes, serait très favorablement accueilli. Plus symboliquement, la visibilité d'une campagne d'alphabétisation peut être perçue comme génératrice de profits pour les individus et les institutions qui s'y engagent. Peu d'actions spectaculaires, depuis le mouvement d'animation sociale, ont mobilisé l'opinion en éducation des adultes sur le terrain du populaire et du missionnarisme progressiste. Les récents conflits patronaux-syndicaux en éducation ont sérieusement ébranlé l'idéologie humaniste qui pouvait encore animer dans les régions les promoteurs de l'éducation des adultes. Dans ces conditions, tout projet national de campagne d'alphabétisation ne peut que stimuler des projets professionnels individuels et réanimer une certaine vocation sociale chez les cadres et professionnels concernés.

---

35. *Ibid.*, p. 177.

Les mêmes arguments s'appliquent aux formateurs d'adultes sur les plans idéologique et symbolique, mais aussi dans leur relation au marché de l'emploi. On a vu que l'alphabétisation était apparue à l'université comme une nouvelle discipline ou spécialisation dans les sciences de l'éducation. C'est à la faveur de la projection d'une campagne d'alphabétisation que des programmes spécifiques de formation ont pu être conçus ou sont en préparation dans plusieurs universités. Un marché peut s'ouvrir où des professionnels diplômés, des professeurs et des chercheurs en titre, appuyés par les syndicats et tous les pouvoirs de l'appareil d'éducation pourront revendiquer leurs compétences là où le terrain n'a jusqu'ici été occupé que par des enseignants recyclés, employés à temps partiel et non syndiqués, ou encore par des volontaires « squatteurs » subventionnés temporairement par quelques programmes d'éducation populaire et de création d'emplois. Il est en effet difficile de concevoir qu'une campagne d'alphabétisation puisse se réaliser sur une base majoritairement populaire comme le préconisait idéalistement la Commission Jean. Il faut être bien naïf (et nous l'avons aussi été) pour croire encore à cette conjonction possible d'une priorité politique à l'éducation de base, d'une légitimité étendue à l'éducation populaire autonome et d'une générosité budgétaire, même temporaire, de la part de l'État. Le projet d'une campagne d'alphabétisation a été conçu par les professionnels de l'éducation et, l'idéologie populaire et la faveur de l'opinion publique aidant, il a toutes les chances de servir avant tout les intérêts de ce groupe professionnel advenant la décision politique de « procéder ».

UNE CAMPAGNE ALTERNATIVE

Je ne reprendrai pas ici toute l'argumentation qui a déjà été développée en faveur d'interventions prioritaires en alphabétisation soutenues par l'État, mais enracinées dans les quartiers et les milieux populaires, implantées organiquement dans les espaces et les temps sociaux des populations marginalisées par rapport aux (et par les) institutions dominantes, donc aussi marginales mais avec un statut légitime d'autonomie [36]. Un tel projet de « campagne », qu'on évitera dorénavant de nommer ainsi puisque, conjecturalement, il risque fort d'être réinterprété, approprié et « récupéré » par l'éducation nationale, ne peut souffrir ni le court terme qu'implique une opération d'exception à gros budget, ni le spectacle publicitaire qui ne manquerait pas de l'accompagner (dans les groupes bénéficiaires, ou plus justement capitalisateurs virtuels d'une opération campagne nationale, j'ai omis ce groupe important, puissant symboliquement mais aussi sur le plan de la capitalisation budgétaire : le lobby des médias de masse).

« Il nous semble, écrit Serge Wagner, qu'il faille relativiser les projets de campagnes nationales axées sur le hardware techlologique au profit de stratégies beaucoup plus douces au niveau des moyens, mais radicales au niveau des perspectives » [37]. Cela était dit en référence à la campagne britannique d'alphabétisation qui s'impose comme un modèle dominant dans le domaine. L'alternative n'est pas à chercher bien loin : elle est dans l'expérience québécoise acquise depuis une quinzaine d'années, qui s'est discrètement expérimentée en l'absence de politique normative-normalisante [38], qui a pu adapter ses interventions à la réalité des régions, des quartiers et des populations locales. La véritable

---

36. Cf. de l'auteur : « Télévision et politique de l'alphabétisation au Québec », *op. cit.* et « Méditation circonstancielle à la campagne... d'alphabétisation », *op. cit.* ; du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation : *L'Alphabétisation au Québec* ; de Serge Wagner : « L'Alphabétisation et les pays industrialisés », *op. cit.* ; Commission d'étude sur la formation des adultes : *Apprendre : une action volontaire et responsable*, *op. cit.*

37. « L'Alphabétisation et les pays industrialisés », *op. cit.*, p. 211.

38. Voir par exemple le rapport fédéral, *Du travail pour demain* : « Pour lutter avec succès contre l'analphabétisme fonctionnel, il est recommandé : que le Conseil national des ministres de l'Éducation établisse des attestations nationales dans les trois domaines de base (lecture, écriture et arithmétique), dans les deux langues officielles, afin de créer des normes d'alphabétisation au Canada. Il est aussi recommandé que l'établissement de ce système d'attestations soit considéré comme hautement prioritaire par le Conseil... », *op. cit.*, p. 81.

campagne d'alphabétisation est sociologiquement en cours depuis plusieurs années. À la pratique, on a pu observer localement des résultats très encourageants qui sont encore trop méconnus. Si des changements s'imposent, plusieurs sont déjà explicités, plusieurs ont déjà fait l'objet de recommandations et de revendications connues. J'y reviendrai globalement.

L'une des rationalisations fortes justifiant à l'échelle nationale une campagne d'alphabétisation est numérique : les interventions actuelles ne rejoignent que quelques millions de personnes, alors que des centaines de milliers seraient analphabètes. D'un point de vue comptable, comme le coût actuel de l'alphabétisation est de l'ordre de 2 à 3 millions de dollars par année, il faudrait idéalement pouvoir décupler ce budget pour s'attaquer sérieusement au problème. Et comme une telle croissance est financièrement inconcevable par simple addition, il faudrait chercher à atteindre les mêmes résultats avec des moyens de substitution : campagne mobilisatrice, bénévolat, recyclage du personnel enseignant en disponibilité, transfert de ressources humaines et matérielles, incitation plus forte de l'État (la Commission Jean disait : « Que toutes les ressources éducatives concernées y soient prioritairement « conviées », « mobilisées » (...) »), etc. C'est ainsi que, les objectifs étant inchangés, les coûts de l'opération pourraient être réduits à 5 millions de dollars par année, totalisant 25 millions pour la durée de la campagne. Étant donné l'importance des enjeux sociaux projetés dans cette « mission », l'investissement en sommes additionnelles peut être jugé raisonnable.

L'argument est séduisant pour les responsables politiques et ceux de la planification de l'éducation des adultes. Outre l'« effet campagne » qui peut être recherché pour soi, la mise à contribution de toutes les ressources éducatives disponibles réalise une idée chère pour tous ceux qui voient la société comme un organisme fonctionnel et qui croient en des moments et en des lieux de consensus au nom de l'intérêt national : ce que vise à réaliser l'« effet mission ». C'est occulter beaucoup de différences réelles qui peuvent, sur le terrain local, régional et national, s'affronter en oppositions et exclusions surtout dans ce cas précis de l'alphabétisation où les individus, les groupements et les classes en jeu réactualisent concrètement les plus grandes polarités sociales marquées, non seulement par la différence, mais par l'opposition, la lutte (refoulée plus que déclarée), la distance préservée. En supposant qu'il soit possible de monter un appareil *ad hoc* de campagne par recyclage, récupération, réaffectation et mobilisation mentale, il faudra encore et surtout conquérir la « clientèle » et la garder, ce qui suppose une fonction capitale à cet appareil qu'on peut appeler la persuasion, la propagande, soit l'effet d'attraction par divers moyens de contrainte. La caricature à faire sourire serait l'école obligatoire pour tous les « analphabètes », une version efficace de l'alphabétisation-décret qui a été effectivement réalisée dans maints pays avec support de juridictions sur la langue et l'école, souvent aussi avec support *de l'armée. En démocratie libérale*, de telles pratiques sont formellement inconcevables. Ce qui est néanmoins toléré et systématiquement pratiqué, c'est la persuasion clandestine : il suffirait de stigmatiser suffisamment l'analphabétisme dans l'opinion et de raffiner les techniques de recrutement pour « lever » la clientèle et la convaincre des joies et des bonheurs de l'alphabétisation. Lire, écrire, et compter, n'est-ce pas simple, universellement nécessaire, socialement indispensable, individuellement libérateur ?

C'est oublier ou faire oublier qu'une partie importante de la population a été confirmée dans son déclassement par l'école, que souvent la stigmatisation des classes populaires a été rigoureusement imprimée dans le corps par l'école, que la langue est parmi les institutions dominantes l'une des plus subtiles de promotion et d'exclusion bien plus que le code neutre de communication à quoi la réduit l'idéologie fonctionnaliste [39], que l'analphabétisme n'est pas seulement une carence linguistique accidentelle et malheureuse, mais avant tout

39. Cf. Pierre BOURDIEU, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982.

un rapport global d'exclusion à la culture dominante et aux institutions (social, travail, éducation, santé, etc.) qui consacrent et reproduisent la domination, que l'alphabétisation comme l'école risque fort, dans l'apprentissage même de la lecture et de l'écriture, de réactiver le racisme de classe qu'on ne veut pas déceler dans les rapports pédagogiques qui fonctionnent réellement à l'oppression/répression, censure/intériorisation, subli mation/refoulement, qu'une des fonctions essentielles de « l'apprentissage du code » est de soumettre quand on n'apprend pas en même temps à reconnaître sa régulation sociale (bien plus déterminante que la régulation purement linguistique) et surtout quand on n'apprend pas à la contourner, à y résister, à la dénoncer, à la subvertir, au moins pour le plaisir dans l'atelier d'écriture. Ça n'est évidemment pas là un programme pour une campagne nationale d'alphabétisation quand on ne reconnaît pas que la société, ou au moins une partie d'entre elle, est objectivement contre l'État, et l'État contre elle.

Je suis convaincu qu'une approche quantitative de l'alphabétisation a toutes les chances de servir avant tout l'appareil d'éducation et de renforcer l'idéologie dominante, ceux-là mêmes qui ont contribué à reproduire l'analphabétisme d'une façon structurelle dans les classes populaires. Et donc qu'une telle approche n'aura pas l'effet théoriquement attendu, soit faire le plein et en finir majoritairement avec le « problème de l'analphabétisme », au moins pour une génération. Ce que ne manquerait pas de déclencher une vaste opération d'alphabétisation, c'est la vulgarisation de la notion et son application plus massive à d'autres couches de population sous-scolarisées ainsi qu'à une gamme étendue de langages, comme l'informatique, l'audiovisuel et autres codes spécialisés. On parle maintenant plus volontiers de l'analphabétisme fonctionnel, de l'analphabétisme des diplômés et même des cadres. Dans les congrès qui ont pour thème l'alphabétisation, le « basic literacy » s'applique aussi bien à l'informatique qu'à la langue maternelle (ce résidu) ou à une langue seconde et le « functional literacy » peut signifier décodage du langage publicitaire aussi bien que techniques de recherche d'emploi et de présentation devant l'employeur. Comme l'application de l'alphabétisation monte dans l'échelle des groupes socio-professionnelles, il devient plus facile d'éluder la question de la réclusion culturelle des classes populaires et surtout impopulaires, ainsi que de cacher l'échec profond des programmes qui leur étaient en principe destinés.

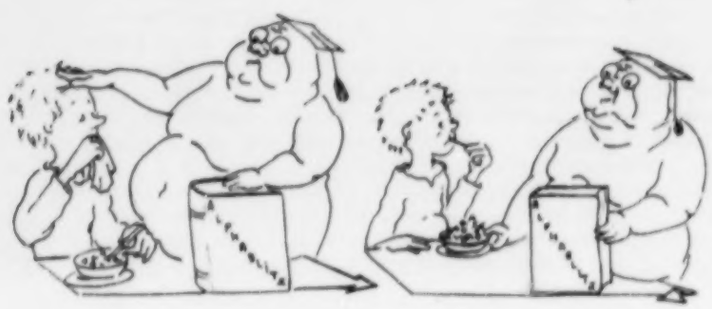
Une campagne d'alphabétisation n'a pas à être « lancée » : elle est en cours. Il serait inutile et sûrement néfaste de recommencer l'expérimentation sur des bases nouvelles, celle-ci ayant de grandes chances d'être le test d'un nouvel appareil plutôt que l'approfondissement de réflexions et des pratiques dans les organismes. Il serait téméraire de décréter une opération massive dans le but de rejoindre rapidement tout le bassin de la population analphabète. Les interventions d'alphabétisation ont vu leur public croître régulièrement depuis leurs débuts et elles se sont multipliées progressivement, des quartiers urbains aux campagnes, des centres d'éducation des adultes aux comités locaux d'éducation populaire. Cette réalité du temps social est importante, elle est indépendante du temps abstrait de la planification bureaucratique. Plusieurs années sont nécessaires à l'enracinement d'un organisme d'alphabétisation dans un quartier ou une localité, à la formation pragmatique des alphabétiseurs, à l'implantation d'un réseau d'échanges dans le milieu social, voire à la création d'une véritable communauté où les plus anciens participants deviennent des permanents de l'organisme. Plusieurs années seront encore nécessaires pour que ce mouvement de base s'étende à d'autres quartiers, à d'autres communautés culturelles, à d'autres localités en milieu rural.

En comptant sur l'effet multiplicateur progressif des interventions provoqué par un mouvement social, par les résultats de l'alphabétisation ainsi que par le soutien de l'État, il n'est plus nécessaire de déclencher artificiellement une mobilisation générale pour le recrutement des alphabétiseurs ni un ratissage des villes et des campagnes pour celui des analphabètes. À l'expérience, on a découvert que ce « problème du recrutement » était un

faux problème. Quand un organisme est réellement enraciné dans l'espace et dans les habitus culturels de son public, l'agitation publicitaire comporte certains risques de « pollution » (visites fréquentes d'observateurs, de journalistes, d'étudiants, velléités d'interventions « collaboratives » d'organismes publics comme l'assistance sociale, la main-d'oeuvre, l'éducation des adultes, l'Office de protection du consommateur, etc.) ainsi que le risque d'encombrement prématuré, de débordement. Les organismes autonomes d'alphabétisation ont des ressources budgétaires tellement précaires qu'il leur est souvent difficile d'agrandir leurs locaux, d'engager rapidement du nouveau personnel et d'augmenter leurs coûts d'opération. Il y a des seuils de croissance que les organismes ne peuvent franchir. De toute façon, la pertinence et le mode de publicité dépendent des conditions locales et de l'histoire chaque fois particulière des organismes. L'exemple de l'introduction d'une ligne téléphonique nationale pour renseigner le public sur les services d'alphabétisation dans chaque région a déjà démontré ses dysfonctions : certains organismes, même non subventionnés par l'État, ont été subitement surchargés parce qu'ils étaient les seuls dans leur quartier, leur ville ou leur région, et certains parce qu'ils en étaient à la première année d'expérimentation.

QUELQUES PROPOSITIONS

Ce qui s'impose prioritairement, c'est de créer les conditions financières et administratives adéquates qui permettraient la croissance, le développement et la multiplication des organismes d'alphabétisation partout où les conditions sociales en créent la demande. Ces conditions administratives étaient relativement réalisées il y a quelques années quand les organismes étaient peu nombreux et quand le statut expérimental autorisait une certaine autonomie à l'administration du programme d'alphabétisation. Ce n'est manifestement plus le cas.



Deux options se présentent théoriquement pour l'État, en supposant que l'alphabétisation et l'éducation populaire soient politiquement soutenues : une campagne centralisée, dirigée et inévitablement menée par les institutions publiques d'éducation, procédant aussi à l'annexion des organismes autonomes et à la création d'organismes populaires sous la tutelle des institutions publiques ; une politique d'incitation au développement des interventions d'alphabétisation et d'éducation populaire à la base (« grass-rooted »), garantissant l'autonomie sociologique des organismes, les conditions matérielles de leur croissance ainsi que leur durabilité au-delà des limites arbitraires d'un temps décrété pour une campagne illusoire. Pour la deuxième option, je n'insisterai pas sur le rôle des commissions scolaires ni sur les conditions du développement et de la croissance de leurs activités. Ils seraient en continuité avec ce qui se fait actuellement, les changements souhaités ou souhaitables ne pouvant être radicalement nouveaux à cause des relations surdéterminées qui renvoient l'application d'un programme d'alphabétisation à toute la structure du système d'éducation des adultes (la vieille comme la nouvelle encore inconnue) et plus intégralement du système scolaire.

Pour le deuxième scénario, qui m'apparaît comme le seul réaliste — et politiquement acceptable —, quel serait le rôle précis de l'État ?

— Assurer une priorité forte à l'alphabétisation, l'instituer dans la permanence et non pas comme une opération spéciale limitée à quelques années. Cette action prioritaire, dont on peut prévoir qu'elle sera assumée largement par des organismes autonomes, devrait être sanctionnée par une légitimité législative. Et c'est moins une campagne nationale d'alphabétisation qui justifierait cette sanction légale que l'existence d'un mouvement important d'éducation populaire autonome qui assumerait cette campagne à la base et qui est susceptible de l'élargir considérablement, en nombre mais aussi en activités socioculturelles multiples (voir par exemple la législation belge en éducation des adultes).

— Doter ce programme d'un budget sensiblement supérieur à ce qu'il est actuellement pour que tous les organismes puissent être subventionnés, et chacun selon les besoins réels. Surtout assurer annuellement à ce budget une croissance exponentielle qui puisse absorber et l'augmentation des coûts des organismes existants du fait de la croissance de leur public, et les coûts nouveaux créés par la multiplication des organismes (d'ici quelques années, on pourrait ainsi arriver à l'investissement prévu par la Commission Jean, soit 5 millions de dollars par an).

Ce qu'on ne dit pas souvent, c'est que plusieurs organismes autonomes d'alphabétisation sont en partie, parfois même entièrement subventionnés par les programmes fédéraux d'emplois communautaires ou d'emplois d'étudiants. Théoriquement, ces subventions ne sont pas renouvelables (en fait, plusieurs d'organismes vivent de ces expédients depuis plusieurs années). Et advenant une baisse des taux de chômage, ces programmes peuvent disparaître, détruisant du même coup nombre d'organismes.

C'est donc un changement radical qui s'impose dans le financement des activités d'alphabétisation, si ce champ spécifique d'intervention est enfin reconnu comme une réelle priorité nationale en éducation des adultes.

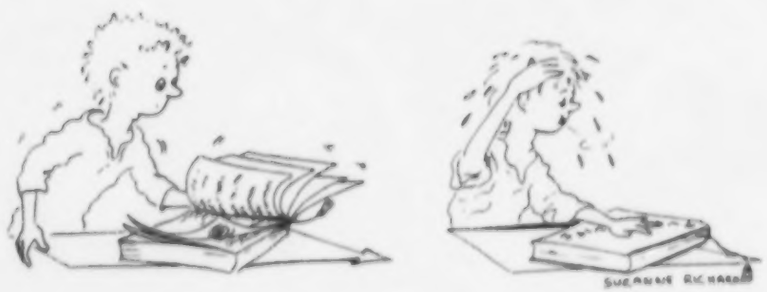
— Dans les commissions scolaires, intégrer les subventions spéciales de développement à leur enveloppe budgétaire globale, dans le but de décongestionner l'administration actuelle du programme au ministère de l'Éducation et d'universaliser systématiquement l'alphabétisation.

— Créer un fonds supplémentaire, accessible à tous les organismes (autonomes ou intégrés) sur présentation de projets, pour couvrir certains coûts de recherche, d'expérimentation, de production de matériel pédagogique et d'animation.

— A la Direction générale de l'éducation des adultes (ou ce qui peut en advenir dans une nouvelle politique), outre les fonctions régulières de planification et d'administration du programme qui serait maintenant décentralisé, développer spécialement les fonctions de recherche et d'aide à la recherche, de production-diffusion et d'aide à la production-diffusion de documents écrits et audiovisuels.

Ces seules fonctions s'imposent au niveau central. Toutes les autres peuvent être régionalisées ou localisées, prises en charge par les organismes ou regroupements d'organismes (publics, parapublics, autonomes) : coordination, liaison, information, services multiples au publics, aux alphabétiseurs et aux organismes d'alphabétisation, formation des alphabétiseurs, etc.

Confrontées à la réalité actuelle ainsi qu'aux perspectives de développement virtuellement inscrites dans cette réalité, mais aussi explicitement soulignées dans les recommandations de la Commission d'étude sur la formation des adultes, ces quelques propositions pragmatiques de réforme peuvent être rapidement applicables sans l'hypothèque d'une inflation de l'appareil techno-bureaucratique. Elles supposent un engagement accru de l'État, et c'est la mesure de cet engagement qui conditionnera le développement organique des activités de base en alphabétisation. Les conditions de possibilité d'une campagne d'éducation populaire seraient réunies sans le recours au grand spectacle d'une campagne nationale qui risquerait d'être avant tout une tragédie au sens grec.



LES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION[1]

Regroupement des groupes
populaires en alphabétisation

1. Extrait complété et corrigé de *l'Alphabétisation au Québec*, mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes et au ministère de l'Éducation, 1981.

1. HISTORIQUE

Les activités d'alphabétisation au Québec constituent un phénomène relativement récent. C'est principalement à partir de 1965 que se développent des activités d'alphabétisation. À la suite des recommandations du Rapport Parent, le ministère de l'Éducation nouvellement créé instaure un secteur de l'éducation des adultes (appelé alors éducation permanente). Ce sont les commissions scolaires qui se voient officiellement confier la responsabilité des cours du primaire et du secondaire pour adultes. Les premiers cours de français (au nombre de 4) et de mathématiques (au nombre de 3) sont regroupés dans un secteur appelé « cours de base » ou « éducation de base » : ce sont ces activités qui constituent le lieu principal de l'alphabétisation au Québec. Le rôle du Ministère sera essentiellement administratif pendant plusieurs années ; depuis 1977-1978, il intervient de façon un peu plus directe, en particulier dans le dossier de l'alphabétisation. La responsabilité des activités d'alphabétisation continue cependant de relever des services d'éducation des adultes des différentes commissions scolaires.

Dans un tel contexte législatif et administratif, le rôle des organismes volontaires a été forcément marginal par rapport aux interventions massives des commissions scolaires. De plus, les organisations volontaires ont été pendant longtemps dépendantes de la volonté et des décisions des commissions scolaires. Tant en nombre, en volume d'activités qu'en budgets et en ressources, les organismes volontaires d'alphabétisation ont occupé et occupent une place beaucoup moins importante que les institutions publiques. Pourtant, on verra que les organisations volontaires ont constitué un lieu privilégié d'expérimentation et d'innovation et qu'elles ont joué un rôle percutant dans le développement de l'alphabétisation au Québec.

Nous regroupons des organismes qui, au point de départ, étaient, dans la plupart des cas, isolés. Les regroupements informels et formels ne se sont réalisés que par la suite, au fur et à mesure que les organismes d'alphabétisation se trouvaient des affinités et estimaient qu'il y avait intérêt à se regrouper et à agir en commun. Encore aujourd'hui, alors que la presque totalité des groupes populaires d'alphabétisation participent au Regroupement qu'ils ont constitué, cela se fait dans le respect de l'autonomie, de la spécificité et de la diversité de chacun des groupes membres.

On peut facilement dégager deux périodes dans l'existence des groupes populaires d'alphabétisation : de 1967 à 1975, et de 1976 à 1983.

L'apparition de ces groupes suit de très près les premières initiatives en alphabétisation des commissions scolaires. Alors que c'est la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.) qui instaurera les premiers programmes d'alphabétisation, c'est également à Montréal que seront créés les premiers groupes volontaires. À partir de 1967-1968, plusieurs groupes se constituent et interviennent en alphabétisation : le Centre d'éducation de base des adultes de Montréal (CEBAM) et des groupes embryonnaires dans les quartiers populaires : Pointe-Saint-Charles, Centre-Sud, Petite-Bourgogne/Saint-Henri, Hochelaga-Maisonneuve. Ces groupes reçoivent des subventions de la commission scolaire locale. Très tôt, ces groupes se rassemblent, remettent en question l'approche scolaire de l'alphabétisation et expérimentent des pratiques plus adaptées en sortant du cadre de la « scolarisation » et en tentant de s'implanter au sein du tissu humain de l'analphabétisme. C'est dans ce contexte qu'apparaissent les premiers alphabétiseurs à plein temps.

En 1970, plusieurs de ces organisations prennent position, dans le cadre de l'assemblée générale de l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), en publiant un manifeste qui réclame une action vigoureuse et prioritaire sur le plan de l'alphabétisation. L'assemblée générale de l'ICEA met sur pied un comité d'éducation de base regroupant des organismes volontaires et des représentants du gouvernement québécois (M.E.Q., Radio-Québec).

La plupart des groupes d'alphabétisation participent ensuite à la création du Carrefour des groupes populaires (1971-1974), estimant qu'ils ont intérêt à se lier aux autres groupes d'éducation populaire qui émergent alors au Québec. Au cours de cette période, les groupes désirent élaborer des postulats éducatifs de rechange à l'éducation scolarisante. À l'écoute du courant latino-américain, ils font la critique des pratiques locales d'alphabétisation. Ainsi est-ce principalement par les groupes d'alphabétisation et d'éducation populaire que la problématique d'alphabétisation/conscientisation (Paolo Freire et autres) pénètre au Québec.

C'est également autour des groupes d'alphabétisation et d'éducation populaire que s'organisent les actions de consultation puis de contestation du projet Multi-Media, projet gouvernemental qui vise à encadrer l'éducation populaire au Québec et qui menacera, pour un temps, l'autonomie des groupes.

Vers le milieu des années 70, il se produit une quasi-disparition des organisations populaires en alphabétisation : certaines organisations redéfinissent leurs activités en fonction d'éducation et de mobilisation populaires, d'autres se sabordent, certaines s'intègrent au secteur public.

C'est d'abord au sein des groupes ethniques (Portugais, Haïtiens, etc.) que se manifestera un intérêt nouveau pour l'alphabétisation : on constate qu'il existe au sein de ces communautés un nombre considérable d'analphabètes et que les programmes d'alphabétisation (centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI), commissions scolaires) ne répondent pas adéquatement à l'ensemble des besoins. Dans d'autres groupes d'éducation populaire, on constate également la persistance du problème de l'analphabétisme. En 1978, quelques groupes entreprennent des activités d'alphabétisation. À partir de cette même année, certains budgets sont disponibles spécialement pour l'alphabétisation. En deux ans, une vingtaine de groupes volontaires nouveaux ou anciens interviennent en alphabétisation.

Plus encore peut-être que pendant la première période, ces divers groupes tentent de s'intégrer aux milieux sociaux où ils interviennent et de contribuer, par l'alphabétisation, à leur promotion.

À l'hiver 1980, plusieurs groupes décident de se réunir afin de se concerter sur leurs pratiques d'intervention et sur les problèmes communs rencontrés, particulièrement sur le plan de la reconnaissance et du financement. Les contacts se développent tout au long de l'année, en particulier à l'occasion du séminaire Alpha 80, organisé à l'automne 1980, par la Direction générale de l'éducation des adultes.

En février 1981, est officiellement créé le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation qui, tout en s'inscrivant de façon non équivoque dans la perspective et la structure du Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (MEPACQ), a pour objectifs de défendre les intérêts des groupes participants, principalement leur financement, et de constituer un lieu d'échanges et de réflexion sur les pratiques.

En 1983, soit deux ans après sa création, le Regroupement représente plus de 25 groupes membres et a acquis des connaissances techniques qui en font un interlocuteur privilégié sur la question de l'analphabétisme et de l'alphabétisation populaire. Le mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes, quelques mois à peine après la naissance du Regroupement, a joué un rôle déterminant dans la reconnaissance du rôle des groupes populaires et de leurs pratiques d'intervention.

Malgré de faibles ressources au départ, le Regroupement a connu un développement rapide. Les luttes sur le financement de 1981 et 1982 ne sont évidemment pas étrangères à ce développement puisque les pressions des groupes membres ont permis de doubler, sinon de tripler, les subventions des groupes d'alphabétisation, sans pour autant pénaliser les autres organismes volontaires. La lutte est déjà bien engagée pour la reconnaissance et le financement de l'alpha populaire. Toutefois, un des objectifs principaux du Regroupement étant le développement des groupes et des pratiques d'alphabétisation, il reste encore beaucoup de travail à faire, particulièrement pour la reconnaissance et le financement des nouveaux groupes.

Quant au deuxième objectif du Regroupement, qui est de favoriser la mise en commun et l'échange sur les pratiques en alphabétisation, plusieurs moyens ont été développés au cours des deux dernières années. Le Regroupement s'est donné un outil d'information pour les intervenants, *Alphabétisation populaire*, ainsi qu'un moyen d'échange/outil pédagogique pour les participants, *Écrire pour la première fois*. Le premier bulletin est maintenant diffusé à plus de 300 exemplaires, le second à plus de 500. Ils sont publiés 6 fois par année et sont réalisés par une équipe-journal assistée par les permanentes du Regroupement. Une structure de représentation/« correspondant » par groupe assure l'alimentation de ces deux organes d'information.

En ce qui concerne l'échange-concertation sur les pratiques, le comité d'organisation des assemblées de concertation se charge d'organiser au moins quatre assemblées de concertation qui permettent aux groupes d'échanger sur leurs pratiques d'intervention, le matériel pédagogique utilisé et toute autre question ou problématique décidée par les groupes membres. Les groupes Alpha étant en plein développement, il n'est pas question pour ces derniers de se limiter à une seule forme d'intervention. L'expérimentation et la recherche sont au centre des activités de tous les groupes, et tous sont conscients que ce n'est qu'après beaucoup d'échanges et de concertation que les groupes développeront un matériel pédagogique conforme aux besoins et à la réalité des formateurs et des apprenants. Deux années de concertation régulière ont confirmé cette nécessité de poursuivre nos recherches et nos expérimentations.

La phase de développement de l'alpha populaire est donc bien engagée, et seule l'implication des intervenants à l'intérieur de leur regroupement ainsi que des participants à leur groupe membre peut garantir la continuité des activités d'alphabétisation populaire au Québec.

2. LES GROUPES D'ALPHABÉTISATION

Nous ne présenterons pas ici en détail l'activité particulière de chacun des groupes populaires d'alphabétisation. Chacun d'entre nous a déjà produit une courte présentation-synthèse qui se trouve annexée au *Compte rendu du Séminaire Alpha 80* sur l'alphabétisation populaire (p. 179 à 227)[2]. Nous nous attacherons plutôt à dégager certains traits qui caractérisent les activités des groupes volontaires d'alphabétisation.

Ce tableau général est nécessairement incomplet et « figé ». Il rend toutefois compte de ce qui naît et se développe à l'heure actuelle. Alors qu'il y a à peine trois ans, on ne comptait que quelques groupes, nous sommes maintenant une trentaine d'organismes. Et pour peu que l'on accorde au secteur volontaire les ressources minimales qui lui permettraient de se développer, ce nombre se multipliera assurément au cours des prochaines années. Ce renouveau de l'action des organisations volontaires explique le caractère souvent exploratoire, expérimental de nos pratiques.

---

2. Publication du ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Québec, 1981.

Lorsqu'on fait un survol des groupes populaires d'alphabétisation, on est d'abord frappé par leur grande diversité, par l'hétérogénéité des pratiques. Mais lorsqu'on y regarde d'un peu plus près, on prend conscience qu'il existe, par delà des spécificités, des aspects communs fondamentaux à cette alphabétisation populaire en émergence.

- **Diversité des actions**

De prime abord, chaque groupe d'alphabétisation se révèle différent de chacun des autres, notamment par le lieu des interventions, ou par les populations spécifiques auxquelles il s'adresse.

Sur le plan de la *localisation* d'abord, la trentaine de groupes existants paraît être parsemée (clairsemée) sur le territoire québécois. Certains groupes interviennent en milieu rural ou semi-rural (Lanaudière, Fort-Coulonge, etc.), et d'autres projets se réalisent en milieu urbain (Sherbrooke, Joliette, certains quartiers populaires de Montréal, etc.).

A cet éparpillement des groupes semble correspondre une pluralité des *populations particulières* auxquelles s'adresse chacune des organisations : certaines tentent de rejoindre une population en « milieu ouvert » (par exemple sur une base de quartiers ou de régions), et d'autres s'adressent distinctement à des catégories sociales spécifiques : immigrants, détenus, etc.

Nous pourrions poursuivre ainsi l'énumération des différentes dimensions qui singularisent chacune des organisations populaires d'alphabétisation. Toutefois, notre expérience de collaboration puis de regroupement plus formalisé nous ont conduits à dégager certaines caractéristiques communes à nos activités.

- **Aspects communs**

Le premier dénominateur commun des groupes, c'est la population analphabète à laquelle tous s'adressent. Quelle que soit la population particulière atteinte, la catégorie sociale concernée, cette population a en commun de ne pouvoir utiliser et maîtriser le code de la lecture et de l'écriture. Or, dans une société industrialisée, la connaissance et la maîtrise minimales de ce code constituent une nécessité presque quotidienne. L'analphabétisme est un handicap sérieux qui marque la personnalité des personnes analphabètes. Quel que soit le milieu concret, on retrouve chez les analphabètes des comportements similaires : par exemple, une grande insécurité qui découle de ce handicap, mais en même temps une ingéniosité fertile à développer des stratégies pour cacher/contourner et, dans une certaine mesure, surmonter « son » analphabétisme.

L'analphabétisme n'est pas un phénomène isolé mais un symptôme, un révélateur d'une situation économique, sociale, culturelle et politique. Par delà les manifestations spécifiques que revêt l'analphabétisme chez les différentes catégories sociales, nous avons constaté les mêmes mécanismes fondamentaux d'*aliénation culturelle*. Les analphabètes constituent une minorité (importante) doublement silencieuse : on ne leur reconnaît socialement ni le droit à la parole parlée, ni le droit à la parole lue ou écrite.

En fait, cette communauté de situation sur le plan linguistique et culturel reflète une communauté encore plus fondamentale sur le plan des diverses facettes de la vie en société : les différentes catégories sociales où se retrouvent massivement concentrées les différentes populations analphabètes ont toutes en commun d'être exclues de fait de la vie dominante. Plutôt que de parler d'exclusion, c'est le terme *marginalisation* qui correspond peut-être le plus à la situation vécue par les différentes populations analphabètes. En effet, toutes ces populations — et les catégories sociales auxquelles elles appartiennent — ont en commun de se retrouver au bas de l'échelle sociale. La seule nomenclature des différentes populations auxquelles s'adressent les groupes populaires d'alphabétisation indique clai-

rement que celles-ci se retrouvent dans les *classes populaires* (nous utilisons les termes que les groupes utilisent dans leurs documents) : « assistés sociaux, chômeurs, femmes chefs de famille, travailleurs occasionnels ou saisonniers, ouvriers, « ménagères », ouvriers manuels, travailleurs d'usines ou de manufactures, travailleuses en services domestiques, immigrants, détenus, handicapés physiques ou mentaux, jeunes issus du professionnel court, personnes âgées à supplément de revenu, etc. »

Les groupes volontaires d'alphabétisation s'adressent à une véritable coalisation des couches sociales exploitées que recèle notre société. Cependant, s'il est vrai que ces différentes catégories sociales sont, sur le plan de l'organisation sociale, culturellement aliénées, s'il est exact qu'elles n'ont pas accès à la parole reconnue, cela n'implique pas pour autant qu'elles n'ont pas de culture et qu'elles sont sans parole. Les populations analphabètes participent à la vie culturelle « endogène », interne de la catégorie sociale et du milieu socioculturel dans lesquels elles s'insèrent. Or — et il s'agit là d'une caractéristique fondamentale des organisations populaires — celles-ci ont choisi de s'insérer intensivement dans des communautés socioculturelles bien précises. À sa façon, chaque groupe est d'abord un *groupe local, enraciné* (ou en train de prendre racine !) dans une histoire particulière, dans un milieu de vie précis, dans une culture ou sous-culture donnée.

L'existence, même précaire et limitée, des groupes populaires d'alphabétisation traduit l'émergence d'un besoin social, réel et concret, vécu simultanément par différentes catégories sociales. C'est la volonté (et, dans une large mesure, la réalité) de ces groupes de « coller » le plus possible à la réalité de ces différents milieux afin d'en promouvoir le développement culturel et social.

- Sur le plan *organisationnel*, les groupes populaires d'alphabétisation se révèlent tous être des organisations « petites » ou modestes. Il n'y a chez aucun d'entre nous de bureaucratie établie (!) — encore qu'il manque à chacun des ressources suffisantes pour assurer une infrastructure minimale et adéquate !

Autre caractéristique commune : la plupart des organisations expérimentent (ou entendent implanter) différentes formes de contrôle des projets par la population visée et le milieu concerné. Il s'ensuit que l'on retrouve des mécanismes démocratiques (formels ou informels) de participation à la gestion des activités et de l'organisme en général.

- Sur le plan de la *conception de l'analphabétisme et de l'alphabétisation*, l'ensemble des groupes partage la même attitude fondamentale : il existe chez tous une volonté manifeste d'analyser globalement le phénomène de l'analphabétisme afin d'en connaître et d'en comprendre les différentes dimensions (les déterminants économiques, sociaux, culturels et politiques). Cette attitude générale à l'égard de la conception de l'analphabétisme provoque, dans la pratique d'alphabétisation, une volonté de ne pas isoler l'analphabétisme. Il s'agit bien sûr de répondre aux besoins particuliers des analphabètes (connaissance des éléments de base du code linguistique), mais nous pensons que l'activité d'alphabétisation doit être liée aux besoins réels, aux problèmes vécus par les différentes populations.

- Sur le plan de ses *objectifs* mêmes, l'alphabétisation que nous tentons de pratiquer se révèle à la fois un « objectif en soi » et un « moyen/outil » de développement social et culturel des populations analphabètes et des milieux sociaux auxquels elles appartiennent. Ces deux dimensions sont étroitement reliées.

Comme « objectif en soi », l'alphabétisation facilite l'apprentissage du code et vise à répondre à des besoins de base essentiels (lire, écrire, communiquer). Ce faisant, elle facilite une intégration sociale plus grande ainsi que l'autonomie des participants. Ce processus d'intégration sociale est voulu dynamique et critique. Pour nous, l'alphabétisation doit permettre une compréhension, une « lecture » de la réalité immédiate à la réalité sociale plus large.

Nous percevons aussi l'alphabétisation comme un outil important de dynamisation culturelle. Notre pratique veut permettre aux analphabètes de se revaloriser (alors que l'organisation sociale actuelle les dévalorise) et cela, en les incitant à s'appuyer à la fois sur leurs ressources personnelles et sur les ressources collectives de leur milieu. Dans cette perspective, nous pensons que l'alphabétisation peut être une occasion d'ouverture, plus grande et plus active à la réalité.

- Pour tous et chacun d'entre nous, l'alphabétisation constitue une *activité éducative complète*. Nous nous efforçons de réaliser des démarches globales et intégrées. Nous essayons de ne pas trop morceler les activités comme cela est malheureusement trop souvent le cas dans le système scolaire. Nous accordons une attention considérable à tout ce qui encadre l'activité d'alphabétisation proprement dite : sensibilisation générale, animation/recrutement, programmation et encadrement, évaluation et suivi. Il nous apparaît essentiel de participer à l'ensemble de ces phases et d'en assurer une unité organique.

- À l'intérieur même des activités d'alphabétisation, une grande attention est accordée au *développement de l'autonomie* de chacun. Par des formules variées, chacun d'entre nous tente d'y parvenir et nous sommes bien conscients que nos objectifs d'alphabétisation ne peuvent être atteints que dans la mesure où il y a prise en charge individuelle et collective de la formation par les participants.

- *Sur le plan pédagogique*, on retrouve chez l'ensemble des groupes populaires la recherche d'une pédagogie et d'une méthodologie qui correspondent à la réalité, aux besoins et à la culture des milieux dans lesquels nous sommes insérés. Chacun d'entre nous élabore et expérimente des stratégies et des méthodologies d'apprentissage/formation qui s'inscrivent dans une perspective de promotion culturelle et collective.

Concrètement, nous tentons de partir du vécu, des faits de la réalité socioculturelle concrète des participants. À l'intérieur de l'activité d'alphabétisation en particulier, nous réservons une large place au milieu, à l'intervention individuelle ou collective des participants. Nous voulons contribuer à construire une pédagogie de l'alphabétisation populaire qui mette l'accent sur la coopération plutôt que sur la compétition.

- Cette recherche/expérimentation en pédagogie se matérialise de diverses façons, entre autres par la production de *matériel didactique* spécifique. Beaucoup d'entre nous élaborent et produisent des outils méthodologiques pour l'alphabétisation. Des documents ont déjà été produits, des rencontres-échanges ont eu lieu, des textes et des documents circulent. Nous tentons ainsi de profiter mutuellement de l'expérience et de l'expérimentation des autres.

- Il est inévitable qu'une telle conception et organisation de notre pratique d'alphabétisation s'accompagnent d'activités importantes de *réflexion* et de *recherche*.

Cette réflexion/recherche est étroitement liée à l'action, à notre pratique d'alphabétisation qu'elle alimente et permet de dépasser. Aussi cette recherche/réflexion épouse les différentes dimensions de nos activités. À titre d'exemple, mentionnons quelques objets de recherche : la réalité socioculturelle de l'analphabétisme, la culture et l'histoire des analphabètes et de leur milieu, le langage (parler populaire et langue scolaire, les variétés linguisti-

ques : la question de l'apprentissage d'une langue seconde, etc.) et l'apprentissage (ex. : méthodologie globale ou syllabique). Enfin, il faut inclure dans cette catégorie des pratiques de bilan/évaluation/systématisation que l'on retrouve dans chacune des organisations.

Même si les groupes populaires en alphabétisation sont récents, il existe chez eux un riche savoir accumulé. Certaines activités de production (verbale ou écrite) de ce savoir commencent à se réaliser, et en traduisent l'importance. Jusqu'à présent, cette activité de réflexion/recherche a été menée de façon isolée, sans apport significatif des milieux « professionnels » de la recherche, et a été peu ou pas appuyée sur le plan du financement.

- Quant à la formation des alphabétiseurs, nous en ressentons tous le même besoin, et nous tentons de l'organiser. Plusieurs formules sont expérimentées. Certains groupes se sont dotés de programmes spécifiques d'autoformation et de réflexion. D'autres groupes ont vécu l'expérience de sessions conjointes (les groupes haïtiens ont organisé une session de formation à l'intention de leurs animateurs/formateurs). Au sein même du Regroupement, nous avons tenu des « assemblées de concertation », journées de réflexion/formation mutuelle amorcées à partir d'exposés préparés par certains des organismes membres.

Ces diverses formules se réalisent non pas tant dans le but de pallier l'absence de programmes publics que dans la perspective de nous auto-organiser, à partir de nos propres besoins, de la même façon que nous tentons de le faire dans les activités d'alphabétisation.

- Enfin, il nous semble important de faire état des nombreuses activités de *concertation et d'échanges* avec l'« extérieur ». Ces échanges ont d'abord lieu avec les groupes du milieu : groupes d'éducation populaire, organisations socioculturelles, institutions, etc. Ces échanges se sont également intensifiés entre le réseau des groupes populaires en alphabétisation et les groupes d'éducation populaire. Enfin, nous avons eu des échanges avec les institutions publiques d'alphabétisation (D.G.E.A., commissions scolaires), dans la mesure où ces échanges mutuels s'avéraient possibles.

3. LES BESOINS DES GROUPES

Les groupes populaires en alphabétisation sont rendus à une phase critique de leur développement. Les acquis des luttes des dernières années ont permis aux groupes en place, sinon de se développer, au moins de consolider leurs acquis et de poursuivre leurs recherches et leurs expérimentations.

Toutefois, le besoin social pour l'alphabétisation s'accroît au Québec. De nombreux milieux et une population considérable ne sont pas atteints par les activités d'alphabétisation, tant par celles des groupes populaires que par celles des institutions publiques. La Commission d'étude sur la formation des adultes a mis en évidence la réalité de l'analphabétisme de même que la pauvreté des ressources existantes pour résoudre ce problème majeur.

Cette prise de conscience de l'ampleur du problème de l'analphabétisme exige une intervention conséquente de l'État. Pour les groupes populaires en alphabétisation, cette intervention doit se traduire, entre autres, par la consolidation des ressources en place, mais aussi par le développement de nouvelles ressources et l'aide à la recherche.

Les groupes actuellement en place, par l'intermédiaire de leur Regroupement, exigent le développement, la reconnaissance et le financement adéquat des nouveaux groupes, de façon à rejoindre et à couvrir les besoins des populations actuellement lésées par une absence de politique globale, qui se traduit par des interventions au compte-gouttes.

Pour être efficace, la lutte à l'analphabétisme doit se faire à partir d'une prise de conscience et d'une prise en charge du problème par les populations visées à travers les ressources qu'elles se donnent. L'identification des besoins, la recherche de moyens, l'expérimentation de pratiques nouvelles sont des préalables essentiels à une intervention plus globale. C'est donc sur et pour la reconnaissance de ces préalables que les groupes populaires en alphabétisation et leur Regroupement concentreront leurs actions au cours des prochaines années.

LANGUES ET PROBLÈMES D'ALPHABÉTISATION DES IMMIGRANTS ADULTES AU CENTRE HAÏTIEN « N-A RIVE »

Franklin Midy
SANT N-A RIVE
Montréal

« Parler une langue, c'est assumer
un monde, une culture »
Frantz FANON

N-A RIVE ! Nous y arriverons !

À la fois un pari et un engagement, un projet et une recherche, un espoir et un auto-encouragement. Alphabétiser en créole à Montréal, dans un pays francophone ? Plus d'un s'enferme et s'immobilise dans le doute et le rêve. Ceux-là semblent même inquiets que le même doute ne paralyse notre marche, n'immobilise notre enquête, ne fige notre interrogation-action dans le rêve et l'utopie. Ils craignent, en tout cas, que ce soit perte de temps et détour inutile... Qu'on hâte donc le pas, murmure leur impatience ! Et vers quel but, s'il vous plaît ? On vous répond, tout emballé : au rendez-vous du village global et de la polyglottie[1]. Mais, attention à la fuite en avant ! il ne faudrait pas se fuir soi-même.

N-A RIVE ! Nous y arriverons ! Bien sûr, nous n'allons vers aucun but extérieur, sinon à la rencontre de nous-mêmes, en aucun lieu extérieur, en aucune place sociale. — Et l'école, voie royale de la réussite sociale pour tous ? — Illusion : et tous ces chômeurs instruits ? — Non, nous ne sommes pas des apprentis sorciers à 30-50 ans dans un pays en chômage où nous ne sommes pas les biens-arrivés, ces bien-venus...

Nous y arriverons ! Non par une fuite en avant, mais par un retour à nous-mêmes. Il s'agit pour nous de découvrir nos ressources, nos facultés, notre langue, notre culture, jusque-là méprisées, refoulées, emmurées. Libérer notre énergie, retrouver l'usage de notre langue, de la parole, de notre corps, de notre cerveau ! Sortir du long silence culturel imposé aux masses créolophones monolingues !

Nous sommes donc en route, à la recherche en nous-mêmes d'un point d'appui pour une prise sur le monde, sur notre quotidien. Apprentis chercheurs, interrogeant le symbole et le réel : apprentis lecteurs, quêteurs de sens ou de messages, également apprentis enquêteurs, lecteurs de la vie. Nous cherchons à lire les signes graphiques et les signes sociaux, le texte écrit et le contexte social. L'important, pour nous, c'est la mise en marche ou en mouvement. Libérer l'initiative créative, au lieu de monter et de régler, de former des réflexes conditionnés d'adaptation ! Or, on est difficilement capable d'initiative créative si l'on est soi-même frappé d'interdit et refoulé à travers sa langue et sa culture interdites. Il s'agit donc avant tout d'animer le retour du refoulé, plutôt que de « former » ou d'enfermer. Prendre appui sur soi-même pour écrire son monde provisoire, pour inventer le quotidien ! Le Centre N-A RIVE lui-même bricole dans la marge du provisoire, également en mouvement, lui aussi en recherche. Il chemine avec les apprentis chercheurs, apprenti lui-même en expérimentation pédagogique.

N-A RIVE ! Un nous collectif. Le N-A RIVE (j'y arriverai) brut, initialement proposé pour identifier notre centre d'alphabétisation, a été transformé dans le feu de la discussion collective pour devenir un N-A RIVE plus dense et plus riche. Passer du moi au nous ! Se considérer comme réseau ouvert plutôt que tour d'ivoire, engagé dans une quête commune, dans une enquête partagée. Migrants en voyage, reliés à la culture natale par mille fibres invisibles ! Opprimés-migrateurs, en quête, tels des oiseaux migrateurs, d'horizons meilleurs, où il ferait mieux vivre — nou pral cheche lavi lòt kote*. L'opprimé-migrateur ne loge pas au palais-Sécurité, il bivouaque sous la tente, guettant l'arrivée de l'hiver, de l'enfer.

---

1. Cf. Emile OLLIVIER, « Alphabétiser à Montréal en créole ? », *Collectif Paroles*, n° 18, été 1982, p. 39.

* Nous allons chercher la vie ailleurs.

I. NI FUIR, NI CONTOURNER LES PROBLÈMES DE FOND

Le Centre N-A RIVE a donc jugé nécessaire de prendre en compte les problèmes de fond qui expliquent la situation et l'itinéraire des apprentis chercheurs. Situation d'opprimés et d'exclus, itinéraire de marrons et de refoulés. Ses apprentis(es), pour la plupart, sont comme le produit ou la suite d'une longue histoire d'exclusion sociale et culturelle, depuis longtemps rivés à la glèbe ou acculés à l'errance, exclus de l'alphabet et refoulés avec leur culture. Les problèmes de fond, guère perceptibles à la surface du quotidien, ne continuent pas moins d'imprimer à la vie des masses populaires haïtiennes son mouvement et sa direction. Loin de se dissiper ou de ne plus nourrir la « crispation », ces vieux problèmes de pays natal sont comme ressuscités ou réactivés en pays d'immigration, en contexte de crise économique et de chasse aux « illégaux », en contexte de communication écrite et de francophonie. Le Centre N-A RIVE estime qu'il ne peut en faire l'économie.

1. Opprimés-migrateurs

Les apprentis du Centre N-A RIVE font partie de l'interminable colonne de travailleurs et de travailleuses qui, depuis longtemps déjà, désertent la pauvreté et l'insécurité de la campagne haïtienne vers les villes intérieures ou les capitales étrangères. Ils font partie de cette masse d'opprimés-migrateurs qui ne cessent de fuir la misère, la dépossession et la surexploitation en Haïti[2]. Ils s'en vont tenter leur chance — « chercher la vie ailleurs », comme ils le chantent eux-mêmes — partout où l'on demande une main-d'oeuvre à très bon marché ou une main-d'oeuvre servile. Ce mouvement d'émigration populaire a été mis en branle au début du XX[e] siècle, alors que les États-Unis, conformément à la doctrine de Monroe, commençaient à prendre le contrôle des États de l'Amérique et de l'économie des pays de la région. Sous l'occupation américaine d'Haïti (1915-1934), ce mouvement sera amplifié et accéléré. En effet, les paysans dépossédés au profit des capitalistes américains et les Cacos[3] en révolte réprimés par les Marines s'en allèrent s'offrir comme « cheap labor » dans les plantations sucrières américaines à Cuba et en république Dominicaine[4], ces deux pays étant alors tombés également sous le contrôle impérial des États-Unis.

Mais, c'est surtout sous la dictature des Duvalier que le mouvement a pris une ampleur et une régularité inconnues jusque-là. Selon Zuvekas, environ 0,8 % de la population haïtienne émigre annuellement depuis 1960[5]. La paysannerie particulièrement — plus de 80 % de la population — traditionnellement abandonnée par l'État haïtien, a été livrée, sous le régime duvaliériste, à la spoliation des sbires de la dictature, à l'exploitation des spéculateurs en denrées[6] et aux rapines de tous les trafiquants d'hommes et de femmes[7]. Elle s'enfonce aujourd'hui dans la misère, la malnutrition et la maladie. Son niveau de vie se détériore sans cesse, et le risque de famine est permanent dans de vastes régions rurales[8].

---

2. P. MORAL, *Le Paysan haïtien (Étude sur la vie rurale en Haïti)*, Paris, G.P. Maisonneuve et Larose, 1961, p. 70.

3. Les « Cacos » désignent des paysans du Nord et du Centre du pays qui furent embrigadés au XIX[e] et au début du XX[e] siècle par des généraux de province pour des coups d'État à Port-au-Prince. Ils désignent également les paysans de ces mêmes départements, qui se soulevèrent contre l'occupation américaine d'Haïti.

4. Mats LUNDAHL, *Peasants and Poverty. A Study of Haïti*, New York, St. Martin's Press, 1979, p. 623-628.

5. Clarence ZUVEKAS Jr., *Land Tenure, Income and Employment in Rural Haïti : A Survey*, Mimeo, US/AID, Washington, DC, 1978. Cité par M. Lundahl, *op. cit.*, p. 628.

6. Christian A. GIRAULT, *Le Commerce du café en Haïti. Habitants, spéculateurs et exportateurs*, Paris, éd. du CNRS, 1982.

7. Maurice LEMOINE, *Sucre amer*, Paris, éd. Encre, 1981.

8. Mats LUNDAHL, *op. cit.*, p. 105, 447.

La campagne, ainsi pressurée et insécurisée, croit trouver son salut dans l'émigration : massivement, elle se sauve à l'étranger, vers les champs de la république Dominicaine, des Bahamas ou des Antilles françaises ou bien vers les industries ou le travail domestique des États-Unis, de la France ou du Québec[9].

Ce mouvement d'émigration-fuite apparaît comme un vieux réflexe historique de survie, qui est déclenché dans les couches populaires chaque fois qu'elles se trouvent confrontées à des situations d'oppression invivables. Toute la période coloniale à Saint-Domingue fut témoin d'un tel mouvement d'émigration-fuite de groupes d'esclaves vers les régions inexplorées de la colonie. Fuyant l'enfer et la servitude des plantations coloniales, ces esclaves préfèrent l'incertitude des bois et l'indépendance des mornes. C'est la période dite du marronnage. Après l'indépendance en 1804, les ex-esclaves nouveaux-libres que le nouvel État haïtien voulut river aux plantations, nouveaux serfs de nouveaux seigneurs créoles reprirent la pratique du marronnage et le chemin des mornes inexploités[10]. De 1804 à 1905, ils auront, après un long mouvement de squattérisation, édifié et imposé le fait paysan en Haïti, aménagé à partir de l'ancien « espace colonial », ce que G. Anglade appelle le « nouveau pays »[11], soit leur espace d'autonomie et de liberté ou leur territoire libéré. Mais ce territoire paysan libéré sera, à partir de 1905, soumis à un processus inverse d'asservissement : il sera grugé, investi, quadrillé et finalement remis sous contrôle. Traqué dans son dernier retranchement, le paysan tente comme instinctivement de remobiliser le vieux réflexe de survie, le réflexe du marronnage : mais cette fois-ci, pourchassé sur sa terre, il ne peut plus se sauver qu'en se jetant au grand large, sur la route inconnue de la mer. Tel est le destin de la petite paysannerie haïtienne jusqu'ici engagée dans un mouvement répété d'émigration-fuite, des conditions d'existence infernales vers des conditions de vie meilleures, d'un espace de servitude vers un espace de liberté ! Mouvement continu d'opprimés-migrateurs maintenus en marge de la société civile ou poussés hors de ses frontières.

2. Exclus de la culture

Opprimés sociaux, les paysans haïtiens sont également victimes d'oppression culturelle. En 1982, plus de 175 ans après l'indépendance du pays, Haïti compte encore plus de 80 % d'analphabètes ou plutôt d'exclus de l'alphabet, pour la plupart issus de la paysannerie. « En 1979, sur 100 élèves inscrits dans le système éducatif rural, 10 parvenaient à la classe élémentaire, seuil de l'alphabétisation (selon l'UNESCO) et un seul terminait sa scolarité avec succès »[12]. Il s'agit dans les faits d'une politique consciente et systématique d'exclusion culturelle, définie aux XVII[e] et XVIII[e] siècles par l'État colonial et remise en honneur par le nouvel État haïtien dans les années 1820 à 1830 sous le gouvernement obscurantiste de Jean-Pierre Boyer[13]. Dès les années 1840 à 1850, les laissés-pour-compte de l'instruction et du partage de l'ex-domaine colonial tentèrent de résister à la politique officielle d'exclusion sociale et culturelle. Représentés dans l'Armée souffrante, sous la direction de Jean-Jacques Acaau, ils exigèrent entre autres de la terre et des écoles...[14]. On

---

9. Voir le dossier sur l'émigration haïtienne récente dans *Collectif Paroles*, n° 16, février-mars 1982.

10. « After independence in 1804, the colonization of mountain lands, especially in the Plateau Central, begun by the maroons, was continued by those ex-slaves who did not want to become wage-earners on the plantations, and as the latter gradually desintegrated, migration [...] to the « new lands » increased ». Mats LUNDAHL, *op. cit.*, p. 623.

11. G. ANGLADE, *L'Espace haïtien*, Montréal, P.U.Q., 1975, p. 78.

12. Cf. « La Réforme scolaire à Haïti. Entretien avec M. Joseph Bernard, ministre de l'Éducation nationale d'Haïti », *Agecop-Liaison*, Agence de coopération culturelle et technique, n° 66, juillet-août 1982, p. 36.

13. Victor SCHOELCHER, *Colonies étrangères et Haïti ...*, Paris, 1843, p. 198-199, 207, 326. Voir aussi Mats LUNDAHL, *op. cit.*, p. 495-497.

14. J.-N. LÉGER, *Haïti, son histoire et ses détracteurs*, The Neale Publishing Co., New York et Washington, 1907.

leur donna sur papier constitutionnel les écoles demandées, mais ils furent dans la réalité encore tenus à l'écart du savoir. En effet, le système d'éducation qu'on leur offrit et qu'on leur offre aujourd'hui encore est un système non pas de promotion mais d'exclusion culturelle ; c'est plutôt un instrument d'asservissement. À l'école, le petit paysan devra étudier dans une langue qu'il ne connaît ni n'utilise, ce qui le condamne à un échec scolaire presque certain. L'enseignement primaire se fait exclusivement en français, même si plus de 80 % de la population est monolingue de langue créole. Comme le constate Lundahl, le système rural d'instruction agit comme un filtre discriminatoire qui bloque le passage du plus grand nombre d'enfants possible : « Il constitue l'un des principaux instruments de domination des cliques dirigeantes sur la paysannerie ».[15]

Plusieurs éducateurs en Haïti intéressés au sort des déshérités de la culture et plusieurs chercheurs, pédagogues et linguistes, étrangers et haïtiens, ne cessent de dénoncer pareille aberration pédagogique. Pris de court par les revendications insistantes du droit du peuple à l'instruction, se sentant dépassé par les initiatives privées en matière d'éducation populaire et par la critique scientifique, l'État haïtien un instant déboussolé en 1979, entreprit une fuite en avant et décréta tout d'un coup le créole comme langue de première instruction. Comme en 1843, il fallait faire taire les persistantes réclamations des exclus de l'alphabet en feignant de satisfaire leurs demandes : à la demande d'éducation populaire dans la langue maternelle, on concéda l'enseignement en créole, comme jadis on accorda la construction d'écoles. Mais rien n'est vraiment fait pour qu'il y ait apprentissage réel, et tout est mis en oeuvre pour que continuent de fonctionner les mécanismes d'exclusion. D'ailleurs, comme il fallait s'y attendre, la réforme scolaire décrétée comme manoeuvre politique dilatoire n'aura pas vu le jour ; elle est mort-née.

Exclu de l'alphabet et de la culture écrite, le paysan voit en outre sa propre culture orale rejetée, refoulée, interdite, frappée d'illégitimité. Tout en étant en fait écarté du français et de la culture écrite, il apprendra par divers mécanismes de répression culturelle à mépriser sa culture et sa langue maternelle, le créole, donc à se mépriser lui-même, à s'aliéner, en bref à s'anéantir culturellement. Ainsi vidé de sa densité culturelle, il est prêt à reconnaître à une culture française d'apparat et à ses usagers des qualités naturelles de supériorité et de commandement. La domination sociopolitique d'une élite francisée et cultivée tend ainsi à être expliquée et consacrée par la prétendue supériorité linguistique du français sur le créole. Ainsi l'éducation en Haïti remplit sa fonction principale de maintenir l'ordre social existant[16].

3. Immigrants malvenus

Acculés au marronnage par des conditions d'existence inhumaines, plusieurs travailleurs et travailleuses haïtiennes émigrent dans leur nouveau pays de survie par des voies détournées, clandestines. Opprimés-migrateurs, ils n'ont pas toujours la possibilité de suivre les formalités d'usage et les corridors désignés d'immigration. Ils seront donc pour la plupart malvenus, déclarés illégaux et sujets à la déportation. Ce sera le cas de ceux qui durent se sauver, à partir de 1971-1972, vers les Antilles, la Floride et le Québec. Le livre de Paul Déjean sur l'immigration haïtienne au Québec expose avec précision l'aventure et les mésaventures des fugitifs haïtiens réfugiés au Québec[17]. Poussés hors d'Haïti, ils se sont retrouvés au Québec, confrontés à des structures de refoulement, contenus derrière une ligne d'illégalité.

---

15. M. LUNDAHL, *op. cit.*, p. 26

16. Mats LUNDAHL, *op. cit.*, p. 497.

17. P. DÉJEAN, *Les Haïtiens au Québec*, Montréal, P.U.Q., 1978.

Ils y sont en outre malvenus en tant que travailleurs sans qualification, de surcroit « analphabètes » dans une société technicisée qui généralement exige de ses membres la maîtrise d'un métier qualifié et du code écrit. Exclus de l'alphabet en Haïti, ils se retrouvent au Québec isolés derrière la ligne des illettrés.

Troisième difficulté, ils sont arrivés créolophones monolingues issus des couches populaires dans un Québec francophone, où était déjà implantée et installée une minorité de compatriotes francisés issus de l'élite ou de la petite-bourgeoisie haïtienne. Spontanément, les vieux reflexes de classe, de distanciation sociale et de distinction culturelle se sont réactivés au sein de la nouvelle « communauté » haïtienne au Québec. Une communauté qui ne cesse, avec le flot des nouveaux venus, de se différencier dans sa composition de classe et dans ses stratégies d'identification ou de définition de son identité haïtienne. Dans le Québec francophone, le vieux conflit séculaire du français et du créole, actif en Haïti, tend à connaître une nouvelle dramatisation. Les créolophones monolingues sont portés à éprouver avec plus d'intensité et de frustration le sentiment de dévalorisation de soi et à faire montre de conduites d'aliénation plus prononcées. On reste donc perplexe devant l'affirmation d'Ollivier, qui soutien qu'au Québec il y aurait « décrispation » sur le français[18]. Au contraire, tout tend à singulariser et à tenir à l'écart nos compatriotes créolophones des milieux populaires derrière la ligne réactivée de l'illégitimité du créole.

Comme on peut bien le comprendre maintenant, les problèmes auxquels sont confrontés les apprentis lecteurs du Centre N-A RIVE ne sont pas de simples problèmes techniques d'adaptation à un autre environnement culturel ; ils ont une profondeur historique et psychologique d'oppression et d'aliénation. Prendre en compte ces problèmes, c'était entreprendre une seule et même action « .....libératrice », ayant certes des phases diverses et des modalités différentes, contre la déportation des illégaux malvenus, contre le fait de leur exclusion de l'alphabet et contre l'interdit séculaire jeté sur leur langue, le créole. Il fallait tenter de briser les principales lignes de contention de ces opprimés-migrateurs, soit les lignes de l'illégalité, de l'illettré et de l'illégitimité créole. Le Centre Alpha N-A RIVE n'est qu'une composante du centre d'accueil et de soutien des travailleurs et travailleuses haïtiens démunis du Québec, une section du Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal (B.C.C.H.M.). Il veut, à son niveau propre, contribuer non pas tant à ce que ces opprimés-migrateurs cherchent à s'adapter individuellement à leur nouveau milieu de survie qu'à ce qu'ils tendent à le maîtriser collectivement. Il faut, à notre avis, pour la possibilité de cette prise collective sur le nouveau milieu d'immigration, un point d'appui dans une culture de vieil enracinement.

18. E. OLLIVIER, *op. cit.*, p. 37.

II. LE CENTRE ALPHA « N-A RIVE »: HISTOIRE ET FONCTIONNEMENT

La courte histoire du Centre N-A RIVE ne peut se comprendre que dans la perspective de cet effort de maîtrise collective du milieu québécois d'immigration par les travailleurs et travailleuses haïtiens. Le nom même du Centre « N-A RIVE » dit et indique cette perspective, tandis que le contexte de ses tout premiers débuts ne laisse aucun doute sur l'enjeu de l'entreprise, à savoir la maîtrise du milieu : les cours aux travailleurs et travailleuses haïtiens au Bureau de la C.C.H.M. ont débuté en 1974, dans le contexte de la lutte contre la déportation des « illégaux » haïtiens.

La détérioration croissante de la situation économique et politique sous le régime des Duvalier conduit, à partir de 1971-1972, à un nouvel exode massif de travailleuses et de travailleurs haïtiens. Les conditions particulières d'immigration au Canada à l'époque permirent à une partie de cette colonne d'opprimés-migrateurs de se diriger vers ce pays, plus particulièrement vers le Québec : on n'avait alors besoin que d'un visa de touriste pour entrer au Canada et, une fois sur place, on pouvait solliciter un permis de travail ; jusque-là les politiques canadiennes d'immigration facilitaient l'immigration de main-d'oeuvre à bon marché nécessaire à l'économie canadienne.

Mais le déferlement des opprimés-migrateurs haïtiens ainsi que la vague clandestine d'immigrants-visiteurs d'autres nationalités rendirent inopérants les mécanismes ordinaires de contrôle et de tamisage des immigrants. Le gouvernement fédéral canadien, sous la pression de certains secteurs de la population, voire de certains groupes racistes qui voulaient barrer la route aux « non white, non skilled people », entreprit de stopper l'immigration sauvage et de déporter les « illégaux ». La communauté haïtienne au Québec s'organisa contre l'opération déportation, aidée et appuyée en cela par une large fraction de la population au Canada et surtout au Québec. On sait que le gouvernement fédéral dut, sous la pression d'une opinion publique sympathique à la cause des opprimés-migrateurs, haïtiens et autres, ralentir son opération de déportation et même lancer une « Opération Mon Pays » : des « illégaux » furent autorisés à entreprendre des démarches formelles en vue de légaliser leur présence au Canada. Il est vrai que très peu d'Haïtiens(nes) bénéficièrent directement de cette opération d'accueil.

Le Bureau de la C.C.H.M. est né à Montréal en novembre 1972, pour répondre à la situation d'urgence des opprimés-migrateurs menacés de déportation. Son objectif général, « se mettre au service des membres les moins favorisés de la communauté haïtienne »[19] au Québec. En plus de les défendre auprès du ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration du Canada, il cherchait à leur offrir un cadre socioculturel d'expression de soi et de reconquête d'une certaine autonomie. Dans cette dernière optique, furent organisés « cercles d'étude sur la culture haïtienne, sur les conditions d'emploi, de santé et de vie des travailleurs haïtiens, groupes de théâtre, de danse, de chants, etc. » ; et — peut-être « l'initiative la plus significative » — « la mise sur pied, dès octobre 1973, de cours destinés aux travailleurs haïtiens qui n'avaient pas eu, en Haïti, la possibilité de passer par l'école ou d'y demeurer un temps suffisant »[20]. Dès le départ donc, comme le montre cette mise en perspective historique, on fit le choix de travailler avec des catégories d'individus concrets qui ont vécu et vivent des problèmes d'oppression et de répression, qui sont confrontés à des problèmes matériels et à des problèmes culturels, qui ont des aspirations individuelles et une mémoire collective. Il ne s'agissait pas de faire d'eux une somme d'individus isolés ni de réduire leurs problèmes à quelques difficultés passagères d'adaptation.

---

19. PAUL DEJEAN, « Le Centre N-A RIVE et le Bureau de la C.C.H.M. » dans *Collectif* SANT N-A RIVE, *Alphabetiser en Creole*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Déc. 1981, p. 27.

20. Ibidem.

On pourrait distinguer trois périodes dans l'histoire du Centre N-A RIVE : la période initiale, inaugurée en 1973 et allant jusqu'à 1978, une période de transition s'étendant de 1978 à 1980 et la période actuelle, qui débuta en 1980.

La période initiale (1973-1978) correspond à la période de l'offensive contre les « illégaux » et de la campagne antidéportation, à la période d'élaboration et de précision des politiques restrictives du Livre vert sur l'Immigration au Canada[21]. Afin de parer au plus urgent, des « cours de perfectionnement de français » furent institués au B.C.C.H.M., au terme d'une négociation serrée avec la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.), à la fois sur le principe de l'autonomie de ces cours et sur celui de leur subvention par la C.E.C.M. « Il a fallu, précise Paul Déjean, négocier pied à pied avec des organismes du Québec [...] sur un terrain pour eux complètement nouveau, des réalités qui n'entraient dans aucune de leurs catégories » [22].

Elle correspond aussi à la préhistoire du Centre N-A RIVE. Au début, le programme consista en des « cours de perfectionnement de français », comme s'il s'agissait de se conformer aveuglément à l'idéologie mécaniste de l'adaptation et de se mettre au pas dans un Québec francophone. Pis encore, on risquait de donner l'impression, par le choix même des titres du cours, de faire revivre au Québec le mythe haïtien de la compréhension généralisée du français en Haïti. On ne pouvait, en effet, « perfectionner » que ce qui était déjà là. Il est vrai que des contraintes bureaucratiques ou formalistes obligeaient, dans les négociations avec la C.E.C.M., à choisir dans sa « banque » existante les titres de cours qui correspondaient plus ou moins aux objectifs pédagogiques de notre intervention. On pouvait enfin paraître sacrifier à la toute-puissante conception idéologique prévalente en Haïti selon laquelle « apprendre », c'est apprendre le français. Conception responsable de la confusion généralement répandue même au Québec, et nuisible à tout point de vue, de la question de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans sa langue maternelle et de la question de l'apprentissage d'une langue seconde — qu'elle soit officielle ou non importe peu à ce niveau pédagogique. Peut-être le contexte d'urgence et des considérations d'ordre philosophique et pédagogique ont pu expliquer l'option initiale de dispenser des « cours de perfectionnement du français ». Selon Paul Déjean, responsable du Bureau de la C.C.H.M., « il importait de ne braquer personne au départ et, en premier lieu, les principaux intéressés, en évitant de heurter de front quantité d'idées toutes faites, acclimatées, hélas, dans toutes les couches de la population haïtienne et que seul un travail de longue haleine parviendra à extirper : infériorité ou, pire, « inexistence » d'une langue populaire en Haïti, supériorité du français érigé en absolu et combien d'autres préjugés encore ! C'est donc, au début et pendant longtemps, à un pis-aller qu'il a bien fallu se résoudre » [23].

Aux « cours de perfectionnement de français », les apprentis s'initiaient à la lecture, à l'écriture et à la conversation française. Les moniteurs s'efforçaient en même temps de les familiariser aux problèmes du milieu. Même, pendant un certain temps, des rudiments de l'anglais y furent enseignés. Très nombreux dans les premiers mois de l'expérience (4 groupes de 25 personnes), les apprentis ne formèrent plus à la fin qu'un groupe plus ou moins stable d'environ 25 personnes. « Le but de l'expérience, nous informe P. Déjean, restait de permettre aux travailleurs adultes haïtiens de *devenir autonomes dans leur nouvel environnement* » [24].

---

21. Gouvernement du Canada, ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration, *L'immigration et les objectifs démographiques du Canada*, Ottawa, Information Canada, 1975.

22. P. DEJEAN, *ibid.*, p. 27-28.

23. Idem.

24. *Ibid.*, p. 28. Souligné par moi.

Quoi qu'il puisse en être des objectifs consciemment visés et des raisons du « pis-aller », du début, il faut reconnaître qu'on continuait alors à confondre l'objectif d'apprendre à lire et à écrire et l'objectif d'apprendre à s'exprimer en français. L'enseignement en français à des créolophones monolingues des notions de la lecture et de l'écriture et leur initiation en français aux problèmes du milieu d'immigration correspondent en fait à ce que Paulo Freire appelle l'« éducation bancaire ». Celle-ci vise moins à l'*autonomie* qu'à la domestication...[25]. Les résultats de l'expérience, du reste furent plutôt médiocres.

Des défis nouveaux dans un contexte nouveau avec des ressources nouvelles devaient permettre le dépassement de la première expérience. Des conditions nouvelles seront créées de 1978 à 1980. C'est la période de transition. Elle correspond à la solution légale définitive du problème des « illégaux » haïtiens. Les derniers « clandestins » arrivés après l'Opération Mon Pays et obligés de se terrer pouvaient enfin sortir de leur cachette et de l'illégalité. En effet, une partie des forces sociales qui avaient appuyé en 1973-1974 la campagne antidéportation se trouvait au pouvoir à travers son représentant, le gouvernement du Parti québécois, élu en 1976. Dans le contexte de la lutte du Québec français contre le Canada anglais, la communauté « francophone » haïtienne devenait un allié potentiel non négligeable, d'autant plus que cette communauté « francophone » antiduvaliériste ne cessait de dénoncer la politique d'appui du gouvernement fédéral au régime dictatorial d'Haïti. En outre, il ne faut pas minimiser le fait qu'une fraction social-démocrate au sein du PQ appuyait, peut-être sans arrière-pensée électoraliste, les revendications démocratiques du peuple haïtien, préoccupée sérieusement par la négation totale des droits de l'homme en Haïti. Le ministre de l'Immigration du Québec, M. Jacques Couture, appuya ouvertement l'effort de la communauté haïtienne contre la déportation des clandestins et négocia avec son homologue canadien le principe de leur accorder le droit de résider au Québec. Sortis de l'illégalité, ces nouveaux libérés pouvaient enfin fréquenter sans crainte au grand jour les centres haïtiens de services communautaires. En même temps, de nouvelles ressources québécoises et haïtiennes offraient leur service comme moniteurs et monitrices d'apprentissage.

Durant cette période de transition, les activités d'enseignement et d'information continuent de se faire en français. Mais en même temps, une réflexion collective est engagée sur les objectifs et la pédagogie de l'apprentissage, sur les langues à utiliser en vue d'atteindre les objectifs visés et de répondre aux exigences d'une pédagogie d'autonomie. Dans notre recherche d'une nouvelle voie, nous avons choisi un cheminement respectueux des lenteurs et des résistances momentanées des apprentis, une stratégie d'intervention qui favorise l'expression et la discussion des points de vue différents et qui en fait une nouvelle pratique d'apprentissage de l'esprit démocratique et de l'autonomie intellectuelle. Le fait même qu'ils ont pu exprimer en créole aisément et abondamment leur point de vue sur « l'inconsistance » du créole comme langue d'enseignement renforçait notre point de vue selon lequel il fallait utiliser la langue parlée et comprise par les apprentis pour leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. Des « discussions » en français leur auraient enlevé et la parole et leurs points de vue ; ils auraient, en effet, très peu compris de quoi il en retournait. Après plus d'un an d'effort, d'information et de sensibilisation au fait des objectifs différenciés de l'apprentissage et à la question des langues d'apprentissage appropriées, les apprentis semblaient disposés, à la fin de la session d'hiver 1980, à un apprentissage en créole de la lecture et de l'écriture. À l'automne 1980, les premiers cours d'alphabétisation à proprement parler étaient inaugurés ; la période actuelle du Centre N-A RIVE était ouverte.

Il fallait tout d'abord nommer et symboliser la naissance de la nouvelle expérience pédagogique. On voulait que le choix du nom et de la symbolique soit fait par les apprentis

---

25. P. FREIRE, *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et Révolution*, Petite Coll. Maspero, 1974.

eux-mêmes, signe de leur participation entière au processus d'intervention. On souhaitait de plus un nom riche en signification, qui puisse suggérer tout ensemble notre projet d'alphabétisation et de conscientisation. Une assemblée des apprentis fut tenue à cet effet. Plusieurs noms furent proposés, recueillis, soupesés, et cela toujours en assemblée. Un de ces noms retint l'attention et l'intérêt de plusieurs : « M'A RIVE » — « J'y arriverai » ! Il dit la conviction, la volonté de se mettre en route, l'espoir d'aller de l'avant ; il dit une expérience, indique un projet et un avenir... Quelqu'un proposa que ce nom fort suggestif puisse traduire également la dimension collective de l'expérience, du projet et de l'avenir. C'est ainsi que le M'A RIVE initial vint à se densifier pour devenir l'actuel N-A RIVE !

Il fallait ensuite clarifier les objectif pédagogiques et préciser la langue d'usage appropriée correspondant aux divers objectifs à réaliser. On distingue clairement l'activité d'alphabétisation ou d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et l'activité d'initiation à l'expression française ou d'apprentissage du français oral courant. L'activité d'alphabétisation a lieu dans la langue maternelle des apprentis, le créole, et l'activité d'initiation au français parlé se déroule en français. On établit donc clairement deux sections d'apprentissage différentes, ayant des objectifs pédagogiques différents et utilisant des langues de communication différentes. Dans l'une et l'autre section, les programmes d'apprentissage sont conçus, chaque fois que c'est possible et opportun, de façon à sensibiliser les apprentis aux problèmes du milieu d'immigration, de la diaspora haïtienne et de la situation en Haïti. Quant à la relation pédagogique, elle n'est pas comprise comme un simple canal par lequel le moniteur et la monitrice feraient passer un stock de savoir à des apprentis récepteurs ; elle se veut elle-même un mode de communication, un langage conscient, théoriquement articulé, qui indique et appelle l'intervention et la participation active des apprentis. Car, comme le pense Michel de Certeau, la relation pédagogique est productrice de langage et doit, comme telle, accéder à la théorie [25].

En plus des activités formelles d'apprentissage, sont offertes des activités socioculturelles : soirées récréatives de fin de session, visites de lieux, sorties de détente. Ces activités s'adressent aussi bien aux apprentis et aux moniteurs/monitrices qu'à leurs familles. Elles ne sont pas étrangères à toute préoccupation pédagogique : conçues comme des activités d'intégration culturelle et communautaire, elles visent à recréer un environnement familier favorable à l'expression, à la communication et à l'identification.

On entreprit également l'organisation pédagogique de l'apprentissage. Les apprentis sont répartis dans les deux sections, suivant qu'ils sont déjà initiés ou non à la lecture et à l'écriture, apprentis lecteurs ou apprentis usagers du français. Chaque section est subdivisée en trois niveaux d'apprentissage ou de progression. Les apprentis lecteurs et les apprentis usagers du français sont répartis dans ces trois niveaux d'apprentissage en fonction de leur aptitude du moment à la lecture et à l'expression française. Dans la mesure du possible, on tente de former des groupes plus ou moins homogènes quant à l'aptitude du moment des apprentis. Dans la section d'alphabétisation, la progression régulière d'un niveau à l'autre est prévue après chacune des trois sessions d'environ douze semaines, tandis que dans la section d'initiation au français la progression régulière est plutôt prévue à la fin de l'année pédagogique. La réalité, évidemment, ne suit pas toujours fidèlement notre modèle théorique de progression, et il nous faut constamment tenir compte des rythmes particuliers tantôt plus lents, tantôt plus rapides.

Outre l'organisation pédagogique, la recherche pédagogique est une préoccupation et une activité continuelle au Centre N-A RIVE. Les moniteurs/monitrices de chaque niveau sont constitués en équipe autonome de travail et de réflexion, responsable de l'enseigne-

---

26. M. de CERTEAU, *La Culture au pluriel*, Paris, Coll. 10/18, 1974, p. 145.

ment et de la production de matériel didactique approprié. Les activités pédagogiques des trois niveaux de chacune des sections sont coordonnées et orientées par un comité pédagogique de section constitué d'un membre de chaque équipe de niveau. Ce comité pédagogique de section définit ou précise au début de l'année les objectifs pédagogiques de la section et de chaque niveau, organise le bilan de l'enseignement et de l'apprentissage, est responsable de l'évaluation et de la répartition dans les différents niveaux des nouveaux apprentis. Quant aux objectifs généraux et à l'orientation générale du Centre, ils sont discutés et déterminés en assemblée générale. Un souci permanent du Centre N-A RIVE est d'arriver à constituer une équipe de moniteurs/monitrices préparés en engagés, qui soient plus que de simples amateurs bénévoles. Dans ce but, sont organisées périodiquement des sessions d'autoformation, sont aussi instituées des réunions-bilans de fin d'année et des réunions-échanges régulières. Ces activités collectives des moniteurs/monitrices veulent prévenir la tentation de l'amateurisme et du dilettantisme de la part de « bénévoles » intéressés, mais souvent sans expérience au début, ou bien déjà occupés à des tâches professionnelles ou étudiantes très accaparantes ou bien chômeurs préoccupés, disponibles à tout moment pour un emploi souhaité.

Nous tentons donc de monter une équipe sérieuse et responsable avec des « restes » de ressources humaines militantes et des « restes » de temps pris souvent sur le temps du repos nécessaire. Aujourd'hui, le Centre N-A RIVE fonctionne grâce à un collectif de moniteurs/monitrices d'origine surtout haïtienne, mais aussi québécoise, française et algérienne.

En plus de ses activités centrales et entièrement indépendantes à Montréal, le Centre N-A RIVE anime un groupe d'apprentissage de douze apprentis à Saint-Laurent. Ce groupe a été formé en 1981 en collaboration avec le Service d'éducation des adultes (S.E.A.) de la commission scolaire de Sainte-Croix. Il collabore également depuis 1981 avec le S.E.A. de la commission scolaire Jérôme-Le Royer à Saint-Léonard en vue de répondre aux besoins particuliers de la forte « clientèle » haïtienne qui fréquente cette dernière. Cette année, il a été sollicité par le S.E.A. de la commission scolaire des Écores à Laval, pour ouvrir un cours d'alphabétisation pour les adultes haïtiens de la région. Enfin le S.E.A. de la commission scolaire de Chambly l'a contacté pour l'animation d'un cours d'alpha sur la Rive-Sud [27]. Le rayonnement du Centre N-A RIVE autour de Montréal, en collaboration avec les commissions scolaires régionales, semble indiquer qu'il répond à une demande sociale jusque-là non satisfaite. À la session d'automne 1982, il compte un nombre de 90 participant(e)s, dont 32 apprentis lecteurs dans la section d'alphabétisation et 58 apprentis usagers du français dans la section d'initiation au français courant.

Afin de faire connaître son projet d'éducation populaire, le Centre N-A RIVE a publié à la fin de 1981, avec l'aide de la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.), une section du ministère de l'Éducation du Québec, un ensemble de textes d'information et de réflexion sur l'alphabétisation des travailleuses et des travailleurs haïtiens [28]. Il a surtout bénéficié de l'appui éclairé et militant de M. Jean-Paul Hautecoeur de la D.G.E.A. « Solidarité, support, aide multiple sont absolument nécessaires au développement des premières expériences haïtiennes » [29], J.-P. Hautecoeur l'a écrit et l'a pratiqué.

---

27. Cf. le *Bulletin d'information du Centre N-A RIVE* du 15 octobre 1982.

28. Collectif SANT N-A RIVE, *Alphabetiser en créole. L'Expérience d'alphabétisation au Bureau de la C.C.H.M.*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1981.

29. *Ibid.*, préface, p. 19.

L'expérience d'alphabétisation au Centre N-A RIVE est conçue et vécue comme une recherche-action. Action éducative auprès d'opprimés-migrateurs, exclus de l'alphabet et frappés d'interdit culturel. Recherche non seulement sur les conditions de réussite d'une action éducative populaire, mais aussi sur l'effet et le travail marginal de la relation pédagogique. Tout en étant donc convaincu du bien-fondé de son option culturelle d'alphabétiser dans la langue maternelle des apprentis, le Centre N-A RIVE exerce une vigilance critique continue vis-à-vis de sa démarche pédagogique et reste attentif aux effets particuliers du contexte francophone dans lequel se déroule l'expérience. Adoptant une attitude critique face à l'histoire vécue, il s'impose la même attitude face à sa propre expérience en cours...

On sait que la principale question posée jusqu'ici à cette expérience concerne sa pertinence ou son bien-fondé en contexte francophone [30]. Cette question nous paraît relever de préoccupations de technicien de la formation seulement intéressé au problème technique de la transmission d'un stock de savoir, en dehors de toute prise en compte de la situation sociale et culturelle des apprentis. Nous avons tenté plus haut, dans la première partie de notre texte, de cerner cette situation. On a pu remarquer que notre analyse situait ailleurs le problème à résoudre. Non pas le problème technique du choix de la bonne langue d'enseignement en soi, mais le problème culturel de faciliter ou non l'apprentissage de la lecture des signes écrits et des situations vécues à des apprentis lecteurs déjà habitués à penser dans une langue et dans une culture données. La question critique sur le bien-fondé de l'expérience du Centre N-A RIVE nous semble donc, du point de vue théorique, déplacée.

30. Cf. Emile OLLIVIER et Jean PROPHETE dans *Collectif Paroles* nº 18, p. 35-39 et nº 15, p. 33-37, Montréal, 1982.

III. SANT N-A RIVE : PROBLÉMATIQUE ET PROBLÈMES

« Parler une langue, comme le dit justement Frantz Fanon, c'est assumer un monde, une culture » [31]. Au Centre N-A RIVE, nous tentons d'engager avec les apprentis un processus conscient d'assomption de leur monde, de notre culture ; Paulo Freire dirait un processus de « conscientisation ». Nous cherchons à sortir la réalité et les situations qu'ils ont vécues et vivent de dessous les masques idéologiques, pour les rendre lisibles, compréhensibles. Qu'est-ce que lire, en effet, sinon comprendre, explorer le sens des signes écrits ou des signes sociaux donnés, recueillir des informations [32].

Notre intervention pédagogique et culturelle ne s'inscrit donc pas dans la problématique et la perspective illusionniste de l'adaptation/intégration des travailleuses et des travailleurs immigrés. Le problème n'est pas leur manque ou leur défaut d'adaptation ou d'intégration qui serait comme donné au départ. C'est plutôt le fait de leur « désadaptation » ou de leur « désintégration » provoquée dès le départ par les structures d'exclusion et de marginalisation : ils y ont été reçus d'abord comme des « illégaux » indésirables, et considérés ensuite comme un « cheap labor » réservé pour l'emploi pénible, non syndiqué et non protégé ; ils ont été pris dès le départ dans le circuit fermé du chômage et de l'emploi au rabais. Qu'ils soient ou non « adaptés » quant à l'aptitude à communiquer en français importe peu devant cette tendance au confinement de certaines catégories d'immigrants à des postes de travail réservés pour elles. La scandaleuse affaire des chauffeurs de taxis haïtiens de Montréal, pourtant familiers du français, apparaît comme l'un des coups de « désadaptation » ou de « désintégration » du travail immigré : on juge qu'ils devraient être exclus de ces postes de travail et l'on en déduit qu'ils ne sont pas « adaptés », qu'ils ne connaissent pas bien la ville.

Le même discours est tenu par ceux qui critiquent la pertinence de l'expérience Alpha du Centre N-A RIVE. Pour eux, l'ignorance du français serait la cause de la « non-adaptation » et de la « non-insertion » des travailleuses et travailleurs haïtiens à la société québécoise de même que pour certains la connaissance insuffisante de la ville de Montréal rendrait les chauffeurs de taxis haïtiens « non adaptés » à l'industrie du taxi de Montréal. Ainsi, Jean Prophète prône plutôt l'alphabétisation dans une langue étrangère, inconnue des apprentis — en français pour les travailleuses et travailleurs haïtiens — sous prétexte qu'il s'agit « pour l'analphabète haïtien de trouver la voie qui lui permettra de s'adapter à la société et à la culture québécoise » [33]. Mais que veut donc dire ce mot magique « d'adaptation » ? Sur quelle réalité sociale s'appuie la thèse de la langue comme voie essentielle d'adaptation ? Les Québécois francophones en chômage ou sur « sur le bien-être social » seraient-ils non « adaptés » à leur société et à leur culture ? Et que penser de la « suradaptation » d'une certaine élite anglophone monolingue qui a longtemps exercé son contrôle sur la société québécoise ?

Non, la notion d'adaptation, dans le domaine social, est une notion idéologique, enfant chéri du fonctionnalisme et de l'empirisme, qui n'a d'autre définition que cette tautologie : « Être adapté, c'est être à une place assignée où l'on fonctionne comme s'y attendait l'« assigneur » de places ». À propos, on pourrait rappeler qu'au plus fort de la campagne de déportation des « non white, non skilled people » entrés comme « visiteurs » au Canada, des travailleuses et des travailleurs haïtiens « analphabètes », poursuivis comme « illégaux », étaient jugés si bien « adaptés » par leurs employeurs de « cheap labor » qu'ils étaient cachés par eux et soustraits ainsi à la poursuite de la police de l'Immigration canadienne.

---

31. F. FANON, *Peaux noires, masques blancs*, Paris, Seuil, 1971, p. 32.

32. Jean FOUCAMBERT, *La Manière d'être lecteur. Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*, nouvelle édition revue et augmentée, Paris, O.C.D.L. SERMAP, 1978, p. 37-38.

33. J. PROPHÈTE, « En marge du dossier de l'alphabétisation des immigrants haïtiens à Montréal », *Collectif Paroles*, nº 15, déc. 1981 - janv. 1982, p. 36.

Notre travail au Centre N-A RIVE se fait plutôt dans la perspective de la pédagogie de l'autonomie et de l'initiative culturelle : permettre aux apprentis de trouver en eux-mêmes et dans leur culture les raisons et les ressources pour une prise sur leur quotidien et leur milieu. Travailleuses et travailleurs au départ démunis, aux prises avec des problèmes bien concrets : « analphabètes » en métropole industrielle dans un environnement écrit, créolophones monolingues depuis toujours dévalorisés en société francophone, travailleurs « non qualifiés » en contexte de crise économique. Toutes nos activités d'alphabétisation, d'initiation au français parlé, de sensibilisation aux problèmes du milieu et de rencontre socioculturelle sont conçues dans la perspective indiquée plus haut. Cette perspective convient particulièrement à une conception de la langue qui ne la réduit pas à un simple outil fonctionnel de communication, mais qui la comprend fondamentalement comme un moyen d'expression de soi et un espace d'identification communautaire.

La jeune expérience du Centre N-A RIVE, ainsi structurée et orientée, ne va pas évidemment sans problèmes : problèmes des conditions matérielles et techniques du monitorat, problèmes des conditions pédagogiques et idéologiques de l'apprentissage, problèmes des conditions spécifiques de l'expérimentation.

L'expérience a débuté, comme le montre tout ce qui précède, comme dans un bivouac : avec peu et dans le provisoire. Sans local approprié et suffisant : nous nous rencontrions au début dans les locaux du Bureau de la C.C.H.M., deux ou trois groupes d'apprentissage dans une même salle. Puis, nous déménageâmes à l'école Père-Marquette pour une session et au COFI Olivar-Asselin où nous sommes encore aujourd'hui. Et sans matériel didactique adéquat : ni guide d'apprentissage déjà éprouvé dans la pratique, ni matériel audiovisuel d'appoint. Les séances d'apprentissage jusqu'en 1981 avaient lieu deux fois par semaine (maintenant trois), le soir, de 19 h à 22 h, après une longue journée de labeur et de fatigue pour ceux qui ont un emploi... non qualifié et donc épuisant, ou bien après une journée de préoccupations et de soucis ruminés pour ceux qui semblent rivés dans le chômage, sans le sou et sans grand espoir. La moyenne d'âge varie entre 35 et 40 ans. Les séances d'apprentissage sont animées par des « volontaires » qui s'offrent chacun pour une séance par soir — mais toujours le même soir de la semaine — de sorte que les apprentis changent de moniteur ou de monitrice d'un jour à l'autre. L'utilisation du cahier de bord permet de diminuer l'effet de discontinuité pédagogique qui résulte de cette rotation continuelle des moniteurs/monitrices.

Le déroulement de l'expérience Alpha dans ces conditions matérielles précaires s'explique par l'absence de soutien institutionnel adéquat. J'ai noté plus haut les difficultés que Paul Déjean dit avoir rencontrées au tout début auprès de la C.E.C.M. pour lui faire accepter le principe de cours appropriés pour les « analphabètes » haïtiens, administrativement indépendants mais reconnus et subventionnés. Cet organisme responsable d'éducation au Québec accepta finalement « de rémunérer un professeur pour deux séries de cours du soir »[34] ; c'est aujourd'hui deux moniteurs qu'il rémunère pour 6 heures/semaine de travail. Le moniteur qui travaille à Saint-Laurent reçoit également une rémunération de la commission scolaire Sainte-Croix. À ces salaires réguliers il faut ajouter la toute récente subvention statutaire de la D.G.E.A. à titre de subvention au programme des OVEP (Organisme volontaire d'éducation populaire) ; la première année, en 1981, elle s'élevait à 12 800 $. Enfin, on doit compter l'aide du ministère de l'Immigration du Québec fournie depuis l'année dernière sous la forme de prêt de locaux au COFI Olivar-Asselin à Montréal. Grâce à ces subventions, nous avons pu assurer une « permanence » minimale (deux personnes) responsable de la continuité du Centre N-A RIVE. Nous avons pu aussi nous

34. P. DEJEAN, *op. cit.*, p. 28.

procurer une partie du matériel indispensable pour la préparation et le fonctionnement des séances d'apprentissage ; ces subventions ont enfin rendu possibles les quelques activités socioculturelles organisées par le Centre N-A RIVE.

Un second type de problèmes auxquels nous avons dû faire face a trait aux conditions pédagogiques et idéologiques de l'apprentissage. J'indiquais, dans un texte paru dans le recueil du SANT N-A RIVE : *Alphabétiser en créole*, trois de ces problèmes :

1. « L'apprentissage presque simultané de deux orthographes, pour écrire des mots et des sons qui sont les mêmes en créole et en français ».

2. « L'apprentissage presque simultané des principes de l'écrit et d'une langue seconde ».

3. « L'interférence de la question idéologique des rapports de lutte entre la langue maternelle méprisée et la langue dominante hypostasiée avec la question pédagogique des deux opérations presque simultanées d'apprentissage de la lecture et d'une langue seconde »[35].

Je ne reprendrai pas ici l'analyse de ces problèmes, j'en donnerai seulement quelques exemples. Tout d'abord la honte du créole : un apprenti pendant deux semaines n'a pas fait ses exercices à la maison ; il explique que pendant ces deux semaines un parent d'Haïti de passage à Montréal était logé chez lui ; il ne voulait pas laisser voir qu'il allait à « l'école en créole ». Un autre ne les a pas faits un autre jour, parce qu'il a reçu la visite de certains amis de Montréal ; il a dû cacher ce soir-là livre et cahier sous son matelas.

Il y a ensuite le manque ou l'absence d'aide avertie dans l'environnement immédiat de l'apprenti. Très peu d'Haïtiens scolarisés connaissent et acceptent l'orthographe récemment standardisée et officialisée du créole[36]. Plusieurs apprentis, qui se font aider à la maison pour leurs exercices de lecture et d'écriture par un parent ou un ami familier de l'orthographe française, se font souvent corriger à tort pour l'orthographe créole de tel ou tel mot. On leur dit par exemple que « pen » doit plutôt s'écrire « pain ».

Mentionnons pour finir la lecture selon la hiérarchie culturelle, valorisante ou dévalorisante, que les apprentis tendent à faire spontanément de la distinction purement pédagogique entre la section d'alphabétisation en créole et la section d'initiation au français. Certains apprentis des « cours de français » sont portés à regarder de haut ceux des « cours de créole », à se distinguer d'eux, à marquer ouvertement la distance d'avec eux, tandis que certains apprentis lecteurs manifestent souvent leur impatience à « sortir du créole » le plus vite possible pour « monter en français ».

On s'en rend bien compte, l'expérience alpha du Centre N-A RIVE ne se mène pas dans des conditions de réussite spectaculaire. Elle se développe, au contraire, dans des conditions précaires, du fait de l'hypothèque du passé, des lacunes du présent et de l'urgence des solutions. Mais cette expérience pouvait-elle ne pas revêtir elle-même le caractère de la situation des apprentis, celle d'opprimés-migrateurs vivant dans le provisoire, le manque et l'urgent ?

Bref, nous ne sommes pas encore, hélas ! au Centre N-A RIVE, en contemplation du « jour où les apprentis maîtriseront non seulement l'écriture de leur langue maternelle mais

---

35. F. MIDY, « Le SANT N-A RIVE Et ses problèmes particuliers ». *Collectif* SANT N-A RIVE, *op. cit.*, p. 55-63.

36. Cf. Yves DEJEAN, *Comment écrire le creole d'Haïti*, Montréal, *Collectif Paroles*, 1981.

également le parler et l'écrit de plusieurs autres langues, [...] un objectif à ne pas perdre de vue, selon Emile Ollivier, dans un monde qui tend à devenir un « village global » »[37]. Non, nous ne voyageons pas encore dans ce « grand rêve » McLuhanien de la communication quasi universelle. Nous cheminons péniblement sur terre, au ras du quotidien, avec des opprimés-migrateurs aux prises pour la plupart avec le chômage, donc souvent confinés malgré eux dans leur famille et dans un environnement créole. Notre objectif est donc plus humble, plus près de la réalité, plus pratique aussi. Nous travaillons tout simplement, au lieu de nous réfugier dans de grands rêves généreux, à faciliter à des apprentis adultes, qui ont longtemps été maintenus hors du circuit économique, social et culturel, la découverte en eux-mêmes des ressources de créativité encore disponibles pour une prise sur leur quotidien et leur environnement.

37. E. OLLIVIER, *op. cit.*, p. 39.

Le Centre Alpha de la Maison d'Haïti

Marjorie Villefranche-Brès
La Maison d'Haïti

La Maison d'Haïti, organisme communautaire fondé en 1972, fut créée par un groupe d'Haïtiens pour répondre aux besoins urgents des immigrants haïtiens, dont le nombre avait augmenté considérablement dès la fin des années 60.

L'objectif global de cet organisme est de faciliter l'adaptation des immigrants haïtiens à la société d'accueil tout en mettant en valeur la culture haïtienne.

L'immigration haïtienne au Canada est récente. On l'évalue à 35 000 ou 40 000 personnes, concentrées majoritairement au Québec.

L'action de la Maison d'Haïti reflète la prise en charge par la communauté haïtienne de sa propre situation et la recherche de solutions collectives aux problèmes posés à une récente population immigrante présentant de nombreuses particularités.

Un des caractères spécifiques de cette population est son très grand nombre d'analphabètes. En fait, cette spécificité ne fait que refléter la situation de l'éducation en Haïti et le peu de cas qu'en font les dirigeants du pays. En effet, la population d'Haïti est analphabète à plus de 80 %.

UN CENTRE D'ALPHABÉTISATION

Consciente de l'ampleur et de la complexité du problème, la Maison d'Haïti a pris des initiatives dans le domaine de l'alphabétisation. Elle a ouvert un centre d'alphabétisation et produit de nombreux manuels d'apprentissage à l'usage des apprenants.

Le centre fonctionne régulièrement, offre des cours aux apprenants, des sessions de formation pour les intervenants, et comprend une section recherche (recherches sur le matériel et les méthodes d'apprentissage, sur le milieu et sur le mode d'apprentissage « empirique » des apprenants).

Le Centre d'alpha de la Maison d'Haïti a été fondé par un groupe de femmes haïtiennes. Sa clientèle est féminine à plus de 80 %. Ces femmes sont presque toutes des travailleuses en manufactures ou des travailleuses domestiques. Elle sont presque toutes mères de famille. Ces femmes ont donc beaucoup en commum, ce qui a l'avantage de créer des ateliers extrêmement homogènes [1].

UNE AVENTURE QUI SE DÉROULE ENTRE FEMMES

Ainsi, le Centre d'alpha de la Maison d'Haïti est d'abord et avant tout une aventure qui se déroule entre femmes. Travailler avec elles exige que l'on sache comment elles se débrouillent dans une société technologiquement avancée, où le code écrit détermine presque toutes les démarches de la vie courante. Travailler avec elles exige aussi que l'on ait inventorié toutes leurs connaissances acquises empiriquement afin de les utiliser dans un apprentissage réellement adapté à leurs traditions culturelles.

Une aventure qui se déroule entre femmes, cela veut dire que nous ne restreignons pas nos activités à des cours méthodiques où seul l'apprentissage des matières scolaires est important. Cette aventure est aussi un questionnement permanent sur les situations vécues par les femmes immigrantes haïtiennes. Notre centre a offert des conférences sur les thèmes suivants : la santé des femmes et des enfants, les droits au travail, le harcèlement sexuel, etc. Nous organisons des activités de gymnastique, d'expression corporelle, des cours de psychologie de l'enfant, etc.

---

1. Adeline MAGLOIRE-CHANCY, *L'Analphabétisme chez les femmes immigrantes haïtiennes*, Presses de l'Université de Montréal, 1981-1982.

En fait, l'ignorance du code écrit a amené des femmes à fréquenter le centre, mais nous considérons qu'il est tout aussi nécessaire qu'elles soient au fait de toutes les réalités qui les entourent et de toutes les ressources auxquelles elles ont droit.

DES FICHES DE LECTURE ET DE GRAMMAIRE, DES CRÉATIONS COLLECTIVES

Techniquement, nous procédons de la manière suivante : nous nous divisons par ateliers de débutantes, intermédiaires ou avancées. Trois ou quatre intervenantes par atelier sont à la disposition de toutes. L'apprentissage peut se faire individuellement grâce aux fiches d'apprentissage que nous avons fabriquées, mais aussi collectivement. Le centre favorise cet apprentissage collectif. Nous sommes persuadées que le meilleur moyen de susciter questionnements et discussions est encore l'apprentissage en commun.

Les fiches d'apprentissage sont créées, écrites et illustrées par nous, un travail extrêmement important de création qui se fait aussi collectivement. Par exemple, les fiches de la session d'hiver 1982 explorent des sons de la langue créole et leur représentation graphique. Elles ont été faites par une équipe d'éducatrices avec un groupe de débutantes qui ne savaient ni lire ni écrire. La démarche est simple : partir de la phrase pour identifier sons et syllabes. L'apprentissage dans la langue maternelle permet toutes les audaces et favorise l'initiative et l'autonomie des participantes. Peu à peu, des textes collectifs prennent consistance et renvoient au groupe, sous une forme désormais accessible, le fruit de ses réflexions. Ainsi les participantes s'approprient les textes.

En créole, pour les débutantes, en français pour les avancées, notre centre doit créer son propre matériel, car aucun manuel ne correspond ni ne répond à la réalité comme aux besoins des travailleuses haïtiennes. Créer du matériel veut dire non seulement une aventure, mais aussi un travail incessant de recherche. Nous avons été amenées à constituer une grammaire créole. La nécessité d'une grammaire très simple s'est vite imposée dans nos ateliers d'alphabétisation. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle permet aux adultes haïtiens de produire très rapidement leurs propres écrits ; et quelle surprise pour l'intervenante et l'apprenante de découvrir que l'apprentissage de la grammaire peut se faire dans une démarche active, joyeuse, passionnante.

Un soir, avec des mères et des grands-mères, nous discutons de la richesse des contes haïtiens et de l'importance d'entretenir la tradition du conte chez nos enfants. En même temps, c'est l'occasion d'analyser l'action des personnages fantastiques : la jeune Roxanne s'en va à l'eau et chante ; Tezen, le poisson aux écailles brillantes comme des étoiles surgit... Qui fait quoi ? Où se passe l'action ? Nous écrivons une fiche où le rôle du verbe est décrit, où le sujet qui commande l'action et les divers compléments qui l'explicitent sont identifiés. Et nous avons fait de la grammaire ![2]

LE CALCUL, CONNAISSANCE OU INTUITION

Apprendre le calcul, ce n'est pas uniquement l'apprentissage des quatre opérations élémentaires. Il est étonnant de constater à quel point les femmes ont une très grande connaissance empirique du calcul. Issues d'un pays où le commerce au détail repose uniquement sur elles, il n'est pas rare de rencontrer des femmes haïtiennes analphabètes sachant parfaitement réaliser mentalement des additions, soustractions, multiplications ou divisions complexes. Elles ne reconnaissent pas les chiffres écrits, mais savent cependant parfaitement calculer un prix de revient et un prix de vente. Elles ne savent peut-être pas combien de grammes contient un kilogramme, mais elles savent comment le vendre ou

2. Adeline MAGLOIRE-CHANCY, *La Grame*, Maison d'Haïti, Montréal, 1982 ; Marjorie BRES, et Rosemay RICOT, *Vwazen-vwazin, annou aprann li ak ekri*, Maison d'Haïti et Alliance des professeurs de Montréal, 1982.

l'acheter du spéculateur. Elles savent également combien de « marmites » contient un kilogramme et le profit qu'elles réaliseront en vendant leur café.

Dans un pays technologiquement avancé, cette connaissance empirique les aide énormément dans la vie quotidienne ; c'est ce qui leur permet de développer des stratégies très ingénieuses de survie. Mais cette connaissance ne suffit pas toujours. Il ne s'agit donc pas de faire table rase des acquis antérieurs de ces femmes, mais de les utiliser afin de les aider à comprendre un autre rouage, un autre système économique et commercial.

Pouvoir lire un chèque de paye, les déductions et retenues sur le salaire, l'ajout du temps supplémentaire, comprendre le compte du téléphone, du gaz, faire un chèque, ouvrir un compte en banque, calculer le taux d'intérêt sur un emprunt... autant de sujets essentiels à saisir rapidement dans les pays d'accueil. L'apprentissage des mesures solides, liquides, des notions de distance, de longueur est aussi important, sans oublier l'apprentissage des formes géométriques, des volumes et des notions d'orientation spatiale.

En calcul, comme en lecture ou en grammaire, nous créons collectivement nos fiches, mais nous procédons d'une autre manière. Nous questionnons d'abord individuellement chaque apprenante du groupe afin de répertorier toutes leurs connaissances empiriques du calcul et de la géométrie. À la lumière de cet inventaire, nous pouvons établir une liste des connaissances non encore acquises. C'est à partir de cette liste que nous créons des fiches ou des manuels d'apprentissage. Le travail de création collective se fait au moment de la conceptualisation des fiches. Les apprenantes nous disent elles-mêmes ce qu'elles aimeraient voir dans ces fiches et nous conseillent sur la façon de les présenter. Par exemple, pour la conceptualisation de la multiplication, elles nous ont demandé d'illustrer les exercices et les opérations à l'aide de bâtonnets. Lors de l'apprentissage des formes géométriques, elles ont proposé que nous présentions des dessins conçus à partir de ces formes et qu'ensuite nous prévoyions un espace où, elles aussi, pourraient dessiner.

Il est important de comprendre ce que nous avons découvert simultanément avec les apprenantes. Le contact et la relation de confiance que nous avons établis sont primordiaux. Lors des sessions de formation des intervenantes, c'est l'une des notions sur lesquelles nous insistons le plus, pour ne pas perdre de vue que nous travaillons avec des « autodidactes ».

EN GUISE DE CONCLUSION

Réfléchir sur la langue et sur ses moyens d'expression se révèle une démarche globale, stimulante, qui insuffle confiance et fierté partagées dans la découverte des richesses de notre langue et de notre patrimoine culturel, et nous fait prendre conscience de nos propres possibilités créatrices. Au Centre d'alpha de la Maison d'Haïti, ces découvertes se déroulent en grande partie entre femmes, une expérience à la fois enrichissante et originale, car elle a permis à nombre d'Haïtiennes de se découvrir et de s'affirmer. Tant pour les éducatrices que pour les apprenantes, nous pouvons observer que le processus d'apprentissage est devenu libérateur.

La lecture, l'écriture et l'alphabétisation

Serge Wagner
Université du Québec
à Montréal

Leur conduite vous paraît familière, découvrez l'insolite
Sous le quotidien, décelez l'inexplicable
Derrière la règle consacrée, discernez l'absurde
Défiez-vous du moindre geste, fût-il simple en apparence
N'acceptez pas comme telle la coutume reçue
Cherchez-en la nécessité
Nous vous en prions constamment, ne dites pas : « C'est naturel »

(Bertolt BRECHT)

Pour l'animateur ou l'enseignant qui est retranché dans le calme tranquille d'une « classe de français » ou même d'un atelier d'alphabétisation, les bruits de la rue ou de la vie quotidienne peuvent paraître lointains. On a en main des objectifs, un programme, souvent même un manuel ; c'est dans l'atmosphère sécuritaire des quatre murs d'une institution que se décide la plupart du temps ce qui sera objet de lecture ou d'écriture. Placé dans un tel décor, on risque de ne pas trop s'interroger sur l'activité, réelle ou potentielle, de lecture et d'écriture des personnes analphabètes et sous-scolarisées. Aussi, l'activité de lecture et d'écriture dans la classe ou l'atelier et celle dans la vie quotidienne risquent-elles d'être fort différentes et de n'entretenir entre elles que de liens limités et lointains.

En fait, c'est tout le domaine de l'alphabétisation qui semble à l'abri des questionnements. Trop souvent le monde de l'éducation se présente avec sa logique et son vocabulaire propres et paraît constituer un univers autonome isolé. Trop souvent les réalités sociales ne sont perçues par l'école que dans leurs dimensions académiques et scolaires : visions réductrices. Les affirmations sont fréquemment présentées comme des postulats et, au royaume des évidences « pédagogiques », la lecture et l'écriture représentent une nécessité et l'alphabétisation, un bienfait.

Dans le texte qui suit, nous présentons d'abord les résultats d'une enquête sur la lecture et l'écriture réalisée au Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles [1]. Les participants aux ateliers d'alphabétisation y ont été interrogés sur leurs activités de lecture et d'écriture dans la vie courante.

Dans un deuxième temps, cette enquête et les premières observations qu'elles suscitent seront le point de départ de réflexions plus larges sur l'écriture (et la parole) en milieux populaires. Nous tenterons enfin de dégager certaines implications pour le travail d'alphabétisation [2].

---

1. Pour l'essentiel, ce texte reprend le chapitre 6, « La Lecture et l'écriture au jour le jour » de la recherche-action *Alphabetiser, Pratique locale et vécu quotidien*, Montréal, Carrefour d'éducation populaire, 1982.

   D'autres textes ont également été publiés sur l'expérience du Carrefour en particulier : M. LAPERRIÈRE et S. WAGNER, *L'Alphabétisation à repenser. L'expérience au Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles*, Québec, ministère de l'Éducation, 1980.

2. On utilisera à plusieurs reprises dans ce texte le terme « écriture » dans son sens générique (système de représentation de la langue par signes), alors que, en d'autres occasions, ce terme désigne plutôt l'acte d'écrire (par opposition à la lecture).

I. ENQUÊTE SUR LA LECTURE ET L'ÉCRITURE

1. L'ENQUÊTE

Par cette enquête, nous voulions en savoir un peu plus long sur la pratique de la lecture et de l'écriture chez les participants. Nous souhaitions connaître en particulier comment se réalisaient ces activités, quelle était l'importance respective de la lecture et de l'écriture, quelle était la nature des textes que les participants étaient susceptibles de lire ou d'écrire. Cette enquête s'inscrivait dans une recherche-action plus globale que le Carrefour mène de front avec ses activités éducatives depuis plusieurs années. Sur le plan méthodologique, la procédure de cette enquête était très simple. Les animatrices ont questionné l'ensemble des participants, à deux reprises, à quelques semaines d'intervalle.

Dans un premier temps, on a demandé aux participants s'ils avaient lu ou écrit au cours de la semaine. On leur a aussi demandé d'apporter à l'atelier les écrits qu'ils avaient reçus. Dans la deuxième phase de l'enquête (réalisée dans seulement deux des ateliers), les animatrices ont repris les mêmes questions. On a toutefois tenté d'être plus attentifs à la différence entre les écrits que les participants recevaient et ce qu'ils lisaient effectivement ; les participants ont été également questionnés sur leur façon de s'acquitter des comptes et factures de même que sur les « stratégies compensatoires » auxquelles recourent celles et ceux qui maîtrisent encore très mal la lecture et l'écriture.

Comme on peut le constater, il s'agissait bien d'une enquête très sommaire, dont les résultats, considérés séparément, n'apparaissent pas toujours probants. L'enquête a été réalisée sur une période très courte ; les réponses ont été recueillies en groupe, de sorte que tous les participants n'étaient pas individuellement tenus de répondre et que l'on ignore en général l'importance quantitative des activités. On remarquera enfin que les personnes exerçant un emploi rémunéré sont très minoritaires au sein des ateliers.

2. LES « RÉSULTATS »

Les résultats que nous présentons ici en les commentant parfois brièvement ne constituent pas une compilation statistique des réponses obtenues. En fait, ce que nous avons obtenu, c'était plutôt des comptes rendus des échanges qui avaient eu cours à partir des questions formulées dans chacun des ateliers. Nous avons regroupé ces réponses-échanges en deux catégories : les activités de lecture et celles d'écriture. Dans certains cas toutefois, la lecture et l'écriture sont étroitement associées : par exemple, pour la « carte » De bien-être social ou d'assurance-chômage qu'il faut lire et compléter.

2.1 LECTURE

Une des questions posées aux participants portait sur ce qu'ils avaient lu et une autre, sur les documents écrits qu'ils recevaient à la maison. D'après les réponses, la distinction entre les deux questions n'était pas toujours manifeste. Par ailleurs, c'est nous qui avons établi les catégories où sont regroupées les réponses des participants. De plus, l'ordre de présentation ne reflète pas nécessairement la fréquence ou l'importance relative de chaque catégorie.

1. Matériel publicitaire

Tous les participants reçoivent à la maison une quantité impressionnante de matériel publicitaire. On reçoit régulièrement des dépliants annonçant des restaurants ou d'autres services commerciaux. De nombreux commerces de vente annoncent également leurs « aubaines » par des feuillets publicitaires : I.G.A., Métro, Boucherie Pierre, Canadian Tire, Radio Shack, etc. Dans ce type de documents, on retrouve en général peu de textes, et ces textes sont souvent accompagnés d'une illustration (parfois le nom du produit ne vient en fait

qu'appuyer l'illustration). Dans presques tous les cas, les chiffres occupent au moins autant de surface que le texte écrit. De la façon dont ils sont produits, ces feuillets publicitaires rassemblent les éléments essentiels de l'écriture pictographique. (Nous ne nous sommes pas attardés à la question de la compréhension des chiffres. Il semble pourtant que tous les participants sont en mesure de lire les chiffres sur les écrits publicitaires. Il aurait été intéressant de mieux connaître à quel point les participants s'y connaissaient en calcul, quelles opérations ils pourraient effectuer, etc.).

Tous les participants reçoivent beaucoup de matériel publicitaire. Mais il semble qu'il est généralement peu lu — même par ceux qui savent assez bien lire.

2. *L'hebdomadaire local*

L'hebdomadaire local qui est distribué gratuitement à chaque porte d'un quartier ou d'un secteur n'est pas considéré au même titre que le journal que l'on achète au magasin. Les participants reçoivent principalement *La Voix populaire* ou *Le Messager de Verdun*. Ces hebdos de quartier sont d'abord des véhicules de publicité commerciale, qui occupent la majeure partie du journal. On y retrouve également l'information locale qui intéresse beaucoup plusieurs participants. Mais le contenu rédactionnel de cette information reflète avant tout les intérêts de la petite-bourgeoisie commerçante locale. Certains hebdos, comme *La Voix populaire*, acceptent assez facilement les communiqués des organismes locaux, et ces communiqués sont également lus par plusieurs participants, en particulier lorsqu'ils concernent un organisme qu'ils connaissent.

3. *Les « comptes »*

Tous reçoivent à la maison les comptes mensuels des services publics : téléphone, gaz, électricité, mazout, taxe d'eau, câblo-distributeur. Certains reçoivent en plus des factures à cause d'engagements financiers personnels, par exemple, des comptes du magasin Eaton ou de Légaré (marchand de meubles). À l'exception de ces deux cas, aucun des participants ne semble posséder de cartes de crédit, mais quelques-uns reçoivent ou ont déjà reçu les facturations mensuelles du bureau de crédit.

Il appert qu'il est possible de recevoir les comptes et de s'en acquitter sans les lire, si on est en mesure de lire les montants : plusieurs participants se contentent d'identifier l'entreprise par son sigle et lisent ensuite le montant indiqué, sans autre vérification. « C'est le total qui compte », dira un participant en expliquant sa façon de procéder.

4. *Les prestations sociales*

Dans un quartier comme Pointe-Saint-Charles, quand approche le premier de chaque mois, on peut sentir un certain énervement et, le premier du mois, les épiceries se remplissent et font leurs meilleures affaires. Une fois par mois, les assistés sociaux reçoivent donc leur chèque et un formulaire qui doit être rempli et retourné. Les personnes qui ont des enfants de moins de 18 ans reçoivent également par la poste le versement mensuel des allocations familiales. Enfin, tous les quinze jours, la Commission de l'assurance-chômage fait parvenir les prestations ainsi qu'une carte de retour aux chômeurs et chômeuses admissibles.

Le texte écrit sur ces documents est évidemment très simple, et les formulaires restent les mêmes d'une année à l'autre. Un peu comme pour les comptes à payer, on peut recevoir ces prestations et les encaisser sans avoir besoin de les lire.

5. *Les indications publiques*

Dans cette catégorie, nous incluons tous les repères écrits qui permettent aux personnes de se déplacer lorsqu'elles sont à l'extérieur de chez elles (noms de rues et

numéros, noms des stations de métro, numéros et noms des circuits d'autobus, indications routières, etc.) de même que les affichages publics et commerciaux.

Pour ceux et celles qui étaient analphabètes complets ou pour ceux qui ne pouvaient lire qu'avec difficulté, cette activité de lecture est souvent celle que l'on fait le plus souvent et dont on a le plus conscience.

6. *Les journaux*

Lire le journal est pour plusieurs le geste par excellence que pose une personne alphabétisée. Pourtant, en milieux populaires, la population même alphabétisée n'achète et ne lit les journaux que dans une faible proportion. D'après les réponses au questionnaire, l'achat d'un journal est plutôt exceptionnel : seuls quelques individus semblent en acheter régulièrement. Ceux qui le font achètent surtout *Le Journal de Montréal* et les « journaux de fin de semaine » (*Allo-Police, Photo-Police, Nouvelles illustrees,* etc.) ; l'édition du samedi du journal *La Presse* est mentionnée par une personne.

Les participants ont été invités à préciser ce qu'ils lisaient dans les journaux, et voici ce qu'ils ont répondu : les grands titres et les chapeaux ou en-têtes introduisant les articles ; les rubriques de décès et les annonces classées ; les titres des sports et parfois les articles eux-mêmes (surtout chez les hommes) ; les bandes dessinées, les mots-mystères et les horoscopes à l'occasion, des articles concernant l'actualité ; enfin, les annonces (les « spéciaux »). Ceux et celles qui lisent les journaux le font donc de façon sélective, en choisissant principalement les parties qui se lisent le plus facilement, des parties où le vocabulaire utilisé est habituellement limité, mais aussi des parties qui, pour la plupart, sont divertissantes.

7. *Les noms des produits*

Un peu comme dans le cas de la catégorie des « indications publiques », les personnes peu alphabétisées qui s'alphabétisent sont particulièrement sensibles au fait de pouvoir maintenant lire le nom des produits (médicaments, conserves etc.), de pouvoir lire les « instructions » inscrites sur les produits et d'être en mesure d'effectuer des achats d'après le nom du produit et non plus seulement d'après sa forme ou l'image imprimée sur l'emballage.

8. *Écrits à la maison*

Plusieurs activités de lecture se déroulent à la maison. Ces activités semblent concerner principalement les femmes. Il y a beaucoup d'activités liées à la fréquentation scolaire des enfants : on lit les cahiers des enfants, on regarde leurs bulletins, on lit également lorsqu'on les aide à faire leurs leçons et leurs devoirs.

Les femmes sont aussi susceptibles de lire dans la tâche de préparation des repas : lire le mode d'emploi, lire une recette (mais ces activités n'ont pas été relevées par plusieurs personnes).

Une participante mentionne lire (consulter) le calendrier, mais ici encore, il est impossible de savoir à quel point cette activité est partagée. (Il y a deux ans, dans un atelier d'analphabètes complets, nous avions noté que le plupart des participants ignoraient le fonctionnement du calendrier). Quelques-uns mentionnent aussi devoir lire les messages téléphoniques (laissés, par exemple, par leurs enfants).

9. *Écrits au travail*

Les participants ayant un emploi rémunéré sont minoritaires, mais ceux qui travaillent à l'extérieur ne semblent pas avoir à lire régulièrement dans le cadre de leur travail. Un participant mentionne devoir lire le nom des rues, un autre doit lire le nom des employés sur les « cartes de punch ».

10. *Documents administratifs et politiques*

Au moment de l'enquête, deux participants avaient reçu de la documentation relative à une sélection partielle et l'ont apportée. À cette occasion, on rappelle que, au moment des élections (fédérales, provinciales et scolaires), chacun reçoit les documents nécessaires à l'exercice du vote et qu'il faut les lire afin de savoir où aller voter. De plus, la publicité électorale des candidats est envoyée par la poste et, même en dehors du temps des campagnes électorales, plusieurs reçoivent le « mot du député ».

11. *Documents liés à une activité sociale*

Quelques participants ont mentionné avoir lu : les « papiers pour le C.A. »[3], un « dossier », les « règlements de la balle-molle » et la « charte des joueurs ». Dans la mesure où les participants ont une activité sociale formelle au sein d'organismes structurés, cela entraîne des occasions additionnelles de lire (puis éventuellement d'écrire). Quelques participants sont membres du Conseil d'administration du Carrefour et de la Clinique communautaire, deux militent au comité des assistés sociaux et un autre est membre d'un club local de balle-molle. Évidemment, le nombre d'occasions de lire varie selon la nature de l'organisme et de son mode de fonctionnement, mais on sait que, dans les organisations populaires, la « paperasse » ne manque pas.

12. *Lettres*

À l'exception d'un participant immigrant, personne ne semble recevoir de lettres (personnelles). À l'occasion, des parents recevront un « petit mot de la maîtresse » ou, plus rarement encore, une carte postale.

2.2 Écriture

Au point de départ, on ne saurait trop insister sur l'écart considérable qui semble exister entre les activités de lecture et celles d'écriture : on lit beaucoup plus qu'on écrit. Évidemment, on pouvait s'attendre à ce que les participants à l'atelier de premier niveau (pour les analphabètes complets) n'écrivent pas beaucoup. Mais plusieurs ont affirmé ne *jamais* écrire — y compris dans l'atelier des analphabètes fonctionnels. En général, même ceux qui écrivent ... n'écrivent pas beaucoup.

Comme pour la lecture, nous avons regroupé en catégories assez arbitraires les réponses, et nous les commentons brièvement :

1. *Formulaires*

Plusieurs ont identifié des formulaires qu'ils avaient eus à remplir au cours des semaines précédentes :

— cartes ou « coupons » du Bien-être social ;
— carte ou coupons-réponse de l'Assurance-chômage ;
— formulaire de demande d'emploi ;
— formulaire pour l'obtention de la « carte-soleil » ;
— impôt fédéral et impôt provincial.

Si l'on examine sommairement ces documents, dans bien des cas, ce sont des renseignements simples qui sont demandés : nom, adresse, âge, numéro de téléphone, emploi, etc. À l'opposé, les formulaires, tels ceux de l'impôt sont complexes. Plusieurs mentionnent qu'ils font remplir ces formulaires par une personne « instruite » et que leur activité d'écriture se limite à la signature.

---

3. Conseil d'administration.

2. *Contrats et permis*

On a mentionné les assurances, le bail, une « licence pour le chien » et le permis de conduire. Pour la plupart de ces documents, l'activité manuscrite se réduit aussi à signer et, parfois, à inscrire des « X » ou des crochets dans les cases.

3. *Listes d'épicerie*

Cela est mentionné assez fréquemment pour justifier d'en faire une catégorie particulière. Plusieurs dressent une liste en vue des achats qu'elles feront elles-mêmes ou qu'elles confieront à leur époux ou à leurs enfants.

4. *Lettres*

Une immigrante envoie des lettres à sa famille dans son pays d'origine. Une autre personne a écrit une lettre au dentiste qui lui avait envoyé ses honoraires même si ces soins dentaires étaient couverts par l'Assistance sociale. On pourrait peut-être ajouter dans cette catégorie un billet d'absence envoyé à l'école par un parent.

Sauf pour la personne immigrante, il semble que la totalité des participants n'utilisent jamais la lettre comme moyen de communication.

5. *Autres écrits*

Quelques autres écrits ont été mentionnés : les messages téléphoniques (où l'on note le numéro de téléphone et, facultativement, le nom de la personne qui a téléphoné), la signature au bas d'une pétition, les chèques (un peu comme pour les formulaires, la majorité les font compléter par d'autres puis se contentent de signer).

II. Écriture et analphabétisme

Cette enquête a révélé que les participants aux ateliers d'alphabétisation sont en contact presque quotidien avec l'écriture. Toutefois, on peut être frappé par le caractère limité de leurs pratiques de lecture et d'écriture.

En général, on semble lire peu. Ce qu'on lit, ce sont des textes assez rudimentaires, de caractère utilitaire. Il y a peu de textes écrits à la main : ce sont plutôt des imprimés (tracts, circulaires). Lorsque ces écrits sont plus « personnalisés » (comme les factures), ils sont produits par l'informatique.

L'activité d'écriture est beaucoup moins développée que la lecture. Cet exercice beaucoup moins fréquent n'a pas de quoi surprendre puisque c'est une activité beaucoup plus complexe que la lecture, faisant appel à plusieurs facultés qui doivent être bien coordonnées. Les participants ont peu d'occasions d'écrire, sinon pour remplir un formulaire. Pour plusieurs formulaires, on n'a même pas à écrire : il suffit de « cocher et signer ». Et, s'il faut écrire, on demande de le faire en lettres moulées.

Au total, les activités de lecture et d'écriture ne sont pas nombreuses. La lecture et l'écriture ne sont pas en fait des moyens de communication personnelle : elles servent surtout aux communications formelles. Ainsi les participants — et, à cet égard, ils ne diffèrent pas des milieux populaires dans leur ensemble — s'adonnent plutôt à un type particulier d'activité de lecture et d'écriture. La lecture pour la détente, l'écriture pour communiquer personnellement et même la lecture pour s'informer : voilà autant d'activités avec lesquelles ils sont peu familiers. Ici la lecture « créatrice », la lecture qui fait appel à l'imagination, la lecture source de découverte occupent peu de place. Il existe un ensemble de productions écrites qui ne sont pas présentes dans ce milieu socioculturel. Même si elles étaient physiquement présentes, elles demeureraient objectivement inacessibles par leur niveau de langage comme par leur contenu culturel. Ainsi l'expérience, faite dans un atelier, de lecture d'un roman [4] a révélé que les participants étaient plutôt étrangers à l'écriture et au style littéraires : ils ont ressenti la distance qui séparait leur façon propre de s'exprimer du niveau de langage de l'oeuvre romanesque. (Ajoutons que cette distanciation ne s'explique pas exclusivement par la différence entre la langue parlée et la langue écrite : l'étrangeté concerne certains genres de langages, de discours différents du leur).

S'il est vrai que la lecture et l'écriture en milieux populaires concernent surtout la vie matérielle et que leur valeur est avant tout utilitaire, il ne faut pas perdre de vue que ces activités, en général peu agréables, sont devenues presque essentielles dans la vie sociale contemporaine.

Pour comprendre le phénomène

Pour comprendre pourquoi la lecture et l'écriture, tout en étant essentielles, sont à ce point rudimentaires et peu développées, il est nécessaire de les envisager plus largement. On ne peut, en premier lieu, isoler les « analphabètes » du milieu social où ils vivent (et ici nous avançons, pour la suite du texte, l'hypothèse que les activités de lecture et d'écriture des analphabètes [fonctionnels] ne sont pas sensiblement et qualitativement différentes de celles des milieux populaires en général). On doit aussi resituer les pratiques de lecture et d'écriture dans le contexte plus global de la communication entre les milieux populaires et les autres groupes sociaux.

4. Cf. *Alphabétiser*, *op. cit.*, chap. 2.

C'est alors seulement, croyons-nous, qu'il sera possible d'interpréter et d'appréhender dans leurs dimensions réelles les activités restreintes de lecture et d'écriture des populations sous-scolarisées.

1. L'ÉCRITURE : UN PRODUIT HISTORIQUE ET SOCIAL

Accès social

Il y a trop de constance, trop d'uniformité dans les réponses à cette enquête pour croire que les activités de lecture et d'écriture sont le résultat de choix exclusivement individuels. L'écriture comme système est un produit social, les activités de lecture et d'écriture sont des activités sociales, y compris lorsqu'elles sont pratiquées individuellement.

Il y a des conditions sociales d'accès à l'écriture, à des pratiques spécifiques de lecture et d'écriture. La connaissance du code n'est pas le seul facteur, et d'une certaine manière, ce n'est pas le facteur le plus déterminant. L'analphabétisme « de retour », qui a été constaté dans toutes les expériences internationales d'alphabétisation, démontre que l'alphabétisation peut être suivie d'une « activité » de non-lecture.

Ce rapport social à l'écriture est hiérarchisé comme dans toute entreprise. Dans une entreprise, il y a nécessairement des documents écrits : documents administratifs, plans et projets, comptabilité, etc. Pourtant, tous les employés n'auront pas nécessairement le même contact avec ces écrits. Ces contacts varieront selon la position des employés, leur rôle dans l'entreprise : les dirigeants et les cadres, les opérateurs, ... jusqu'aux secrétaires et aux manoeuvres qui, assumant des fonctions manuelles, n'auront qu'un contact limité avec certains documents écrits.

La division sociale du travail (travail manuel, travail intellectuel), la division de la société en classe impliquent des rôles sociaux différents, induisent des activités culturelles spécifiques, des rapports particuliers de communication et, par conséquent, une différenciation des rapports à l'écriture. En milieux populaires, notre enquête a montré que le rapport à l'écriture s'avère limité comparativement aux autres couches sociales.

Fonctions administratives et économiques

L'examen rapide du tableau des activités de lecture et d'écriture révèle l'importance considérable qu'y occupent les domaines économique et administratif. Dès son origine (chez les Sumériens, puis chez les Phéniciens), l'écriture a été associée aux activités économiques (commerce) et administratives (impôts). En milieux populaires de nos jours, l'écriture assume encore principalement ces fonctions.

Les rapports entre l'écriture et l'économie sont manifestes. Le développement de l'économie basée sur l'échange contractuel exige en effet que les consommateurs sachent compter et, minimalement, lire et écrire. Les sollicitations commerciales imprimées distribuées dans les foyers seraient inutiles si la population, dans sa majorité, ne savait pas lire. En ce sens, l'alphabétisation est une des conditions pour l'intensification du commerce, et il ne faut pas se surprendre que la bourgeoisie libérale commerçante ait appuyé le développement de l'instruction.

Une autre partie importante des activités de lecture et d'écriture est consacrée à des actes administratifs, en particulier en rapport avec l'État. Or, tout le développement de l'appareil d'État présuppose une alphabétisation minimale générale de la population. Le développement accéléré de la législation et de la réglementation auquel on assiste depuis quelques années serait largement inopérant dans un contexte d'analphabétisme. Considé-

rée dans cette perspective, l'alphabétisation crée les conditions pour un encadrement administratif et politique des citoyens.

Mais cette relation écrite entre les citoyens des milieux populaires et l'appareil de l'État ne peut être exclusivement considérée de façon négative et univoque. Croire que l'alphabétisation des adultes permet à l'État (et au pouvoir économique) de rejoindre dans leurs derniers retranchements les déviants du système constitue une vision partielle. Le développement du pouvoir scripto-bureaucratique de l'État s'est, dans nos sociétés, accompagné de mesures sociales qui bénéficient affectivement — même si c'est inégalement — aux populations des milieux populaires. De plus, le développement véritable de l'alphabétisation porte en lui le germe d'une remise en cause du pouvoir politique, économique et... scripturaire. La revendication à l'instruction obligatoire n'a pas été seulement le fait de la bourgeoisie ; le mouvement ouvrier et populaire l'a également préconisée.

Il faut bien voir qu'on assiste depuis quelques années à un développement phénoménal de l'écriture. Au niveau de l'État, les relations écrites et paperassières des administrations publiques avec les citoyens se sont multipliées. Même au sein des entreprises, les relations écrites seraient plus nombreuses. À ce sujet, des participants mentionnaient que dans les « bureaux du personnel », il y a de moins en moins d'entrevues orales et qu'il faut maintenant presque inévitablement remplir un formulaire pour demander un emploi.

Les classes sociales supérieures utilisent également l'écriture à des fins administratives et économiques. Mais on l'utilise en plus à d'autres fins : information, loisirs et détente, communication (d'affaires et personnelle), etc. — et c'est plutôt à ces usages de l'écriture que ces milieux réfèrent lorsqu'ils en parlent. En milieux populaires, sans être totalement absentes, ces fonctions sont plutôt marginales. En fait, dans sa nature même, le rapport à l'écriture se révèle différent de celui qui prévaut dans d'autres milieux sociaux. En milieux populaires, la relation à l'écriture est moins coutumière, moins familière. L'écriture n'est pas un moyen usuel, endogène d'expression et de communication. L'écriture, dans nombre d'occasions, est un moyen de communication qu'on utilise par nécessité ; c'est en général un médium par lequel d'autres s'adressent à eux. Il existe un sentiment d'extériorité, d'aliénation face à l'écrit. Les milieux populaires sont à la périphérie de l'écriture (les analphabètes complets se retrouvent tout juste à l'extérieur de cette frontière) : on y recourt principalement pour des activités de consommation ou parce que cela est exigé par l'organisation sociale. Les milieux populaires ne sont pas des producteurs d'écriture ; ils ne la maîtrisent pas ; elle ne leur appartient pas.

Ce rapport social à l'écriture est inscrit dans l'environnement physique du milieu. À Pointe-Saint-Charles, à partir de 14 h, il n'est pas facile d'acheter un quotidien : les quelques copies disponibles sont rapidement vendues. Dans les demeures mêmes, les écrits tels les livres, les revues, les journaux se retrouvent plutôt rarement. Il n'y a pratiquement que les écrits imprimés sur les produits de consommation et les « papiers importants », qui sont souvent placés dans un tiroir ou dans un coffre. Ces papiers sont généralement de nature administrative (papiers légaux comme l'extrait de baptême, le contrat de mariage, etc.) et économique (assurance, livrets de banque, etc.).

Le rapport social des milieux populaires à l'écriture reflète la position économique et politique qui leur est dévolue dans le système social. La hiérarchie des pouvoirs politiques, économiques, idéologiques de domination est gravée dans les rapports et dans les pratiques d'écriture, comme elle est aussi « imprimée » dans les pratiques de la parole, comme elle est également inscrite dans la distribution spatiale des groupes sociaux (on n'habite pas Pointe-Saint-Charles, Candiac ou Westmount par accident), comme elle apparaît enfin dans la tenue vestimentaire même.

On a noté que l'écriture était particulièrement apparentée à certaines institutions sociales comme l'État et l'économie marchande ; il s'avère qu'elle entretient des rapports beaucoup moins étroits avec d'autres appareils sociaux, comme la famille. On connaît l'importance de cette institution en milieux populaires, de même que la vie communautaire immédiate (parenté, amis, voisins, etc.). Or, toute cette vie familiale et communautaire informelle se déroule en l'absence presque totale de l'écriture : c'est la communication orale qui prévaut.

2. L'« ORALITÉ »

Comme les milieux populaires n'utilisent l'écriture que de façon limitée, ils sont donc par ce fait même exclus des activités culturelles liées à l'écrit, éliminés d'une certaine vie culturelle. Toutefois, cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de vie culturelle, intellectuelle en milieux populaires. L'écriture n'est pas le seul mode d'accès à la connaissance et à la culture. Les milieux populaires ont leur propre vie culturelle, et celle-ci s'appuie, est-il besoin milieux populaires parviennent à survivre et à se reproduire tout en n'utilisant presque pas l'écriture.

La culture orale

En milieux populaires, tout un bagage de connaissances, tout un système de représentations et de comportements se transmettent dans le contexte de la vie familiale et communautaire par la seule médiation de la parole. La transmission même de la langue et des innombrables caractéristiques particulières qu'elle recèle dans ces milieux se fait exclusivement par la parole. Plusieurs proverbes du Moyen Âge ont été retransmis oralement jusqu'à nos jours. Plus impressionnant encore, on a établi une filiation directe entre des mythes de l'antiquité et des contes populaires québécois. Si nous considérons des extraits d'un tableau (incomplet) dressé par des participants à un atelier d'alphabétisation, nous constaterons que de nombreux apprentissages se sont déroulés oralement dans le contexte familial :

Ce que nous savons	Où l'avons-nous appris ?	À quel âge ?
• tricoter	• mère, tante, école	• petite
• cuisiner	• mère, les «soeurs», soi-même, télévision, livre de recettes	• 8 - 12 ans
• laver		
• garder des enfants	• à la maison, garderie/maison	• petite
• coudre	• mère, manufacture	• 8 - 18 - 24 ans
• faire du ménage	• maison	• 8 - 9 ans
• prendre soin des enfants	• à la maison	• petite
• peinturer	• seul	• 6 - 10 - 16 ans
• tenir le budget		
• mécanique de bicyclette	• soi-même	• 9 - 10 ans
• décoration	• soeur, copier des idées, soi-même	• 12 - 15 ans
• jouer au base-ball	• en regardant les autres	• 10 - 16 - 20 - 28 ans
• parler au téléphone	• mère	• 5 - 14 ans
• jouer au bingo	• belle-mère, belle-soeur, grand'mère	• 14 - 16 - 26 ans

Ce que nous savons	Où l'avons-nous appris ?	À quel âge ?
• faire de l'artisanat		
• faire du macramé		
• faire du bricolage		
• conduire un camion		
• décaper des meubles		
• rembourrer des chaises		
• faire du bénévolat		
• participer à un conseil d'administration		
• tenir une conversation		
• faire l'amour		

Ici, il n'y a pas seulement eu substitution de l'écrit par la parole. C'est la façon même d'apprendre qui est différente. Les apprentissages s'effectuent de façon beaucoup plus informelle, de façon plus directe que dans le contexte livresque et le contexte scolaire. Le processus même de l'apprentissage est à la fois plus fluide et plus complexe. La parole exerce évidemment une fonction importante, mais c'est tout le corps qui accompagne la relation de bouche à oreille : le regard silencieux, l'observation, puis éventuellement l'essai, l'expérimentation. Il peut y avoir en outre toutes sortes d'aménagements (tant de la part de la personne qui « montre » que de la part de celle qui « apprend »).

Plusieurs ont émis l'hypothèse que l'importance de la communication orale dans la vie culturelle québécoise expliquerait pourquoi les milieux populaires se sont si facilement et si rapidement adaptés aux médias de masse (téléphone, cinéma, télévision) qui intègrent un rapport de communication direct, global.

Ce constat de l'influence de l'« oralité » au sein des classes populaires n'implique évidemment pas qu'il n'y aurait pas de culture ni de transmission orales dans les milieux lettrés. Mais la perspective est certainement très différentes. D'une part, les objets et les contenus de cette culture sont, dans une large mesure, différents de ceux que l'on retrouve en milieux populaires. D'autre part, cette communication orale ne révet pas la même importance, puisqu'elle coexiste avec la communication écrite et qu'elle entretient des rapports étroits avec celle-ci. Enfin, les périodes et les occasions d'apprentissage formel sont beaucoup plus nombreuses.

Dans une société comme la société québécoise, on ne peut toutefois opposer de façon absolue la langue parlée et la langue écrite. Les milieux populaires ne constituent pas une entité sociale autonome. De plus, nous ne sommes plus à l'époque de la société traditionnelle, rurale, orale et autarcique du XIX[e] siècle. La langue parlée et la langue écrite ne sont plus deux réalités autonomes. Tout en demeurant distinctes, ces deux réalités entretiennent entre elles des rapports multiples. Ainsi, s'il est vrai que, dans la société traditionnelle, presque tous les éléments nécessaires à la reproduction sociale se transmettent oralement, ce n'est plus le cas pour les milieux populaires (urbains et même ruraux) contemporains : ce sont plutôt les autres classes sociales qui sont maintenant les « dépositaires » principaux du système de reproduction sociale, et l'écriture exerce un rôle croissant dans ce processus de reproduction globale de la société. Même dans le cas de personnes complètement analphabètes, l'écriture exerce une influence certaine, dont nous verrons plus loin certains effets concrets.

Parole et rapports sociaux

En réalité, ce n'est pas exclusivement l'écriture qui influence la communication orale : ce sont également les « nouveaux » rapports économiques, sociaux et politiques (où l'écriture prédomine). Ainsi, parce que les écrits et d'autres classes sociales assument maintenant un rôle prépondérant dans le processus de reproduction sociale, cela entraîne, en milieux populaires, une réduction de l'importance du contenu de la transmission orale. La famille devient un lieu moins déterminant d'apprentissage. Certaines activités domestiques disparaissent, certains savoirs transmis oralement et certaines activités ne sont plus pratiqués et se perdent. Ainsi, à Pointe-Saint-Charles, on retrouve ici et là dans les « fonds de cours » de vieilles maisons québécoises avec lucarnes construites par des ouvriers nouvellement émigrés des campagnes ; la disposition de ces maisons ne respecte souvent pas le quadrillage à angle droit caractéristique de l'espace urbain... et de l'écriture. Plus près de nous, de nombreuses traditions artisanales domestiques se perdent (confection et entretien du linge, activité culinaire) et sont remplacées par l'utilisation de produits manufacturés ou le recours direct à l'écriture (ex. : livres de recettes).

Ce ne sont pas seulement des activités et des savoirs qui se perdent, c'est tout un vocabulaire particulier qui disparaît, c'est tout un mode de communication et de relation qui s'estompe. Les rapports à la parole se transforment ; la parole elle-même n'a plus la même valeur symbolique et réelle. Dans une société où coexistent l'écriture et d'autres parlers sociaux, le parler populaire et la communication orale des milieux populaires ont été dépréciés. Tous ces changements expliquent probablement pourquoi l'ethnologie s'est, jusqu'à présent, peu intéressée à la communication orale des milieux populaires urbains. La tradition orale y est généralement moins développée qu'à la campagne, il est plus difficile d'y trouver des informateurs/conteurs et l'influence de la culture « moderne » (écrits, médias) y est beaucoup plus marquée.

En milieux populaires urbains, la parole est socialement conditionnée ; elle n'échappe pas aux contraintes sociales. De façon analogue à l'écriture, elle subit la pression de la société environnante. La division sociale, la séparation du travail intellectuel et du travail manuel, la parcellisation croissante du travail manuel influencent non seulement l'accès des groupes sociaux à l'écriture, mais aussi l'utilisation sociale de la parole. La pratique verbale des milieux populaires est devenue socialement dépréciée alors que d'autres paroles, d'autres parlers sont valorisés. Il ne faut pas seulement se taire en regardant la télévision, la parole du patron commande le silence agissant de l'ouvrier.

On alléguera peut-être que, dans la société traditionnelle, la parole du peuple était assujettie à celle, socialement valorisée, des notables (curés, médecins, avocats, etc.). Il nous semble toutefois que, même s'il est exact qu'un tel rapport hiérarchique existait, il exerçait une domination moins grande (et moins constante) sur la communication orale populaire.

Maintenant, parole et silence se distribuent socialement et deviennent complémentaires.

3. PAROLE, ÉCRITURE ET VALEURS

Il existe, en milieux populaires, une pratique sociale de l'écriture, comme il existe aussi une pratique sociale de la parole. Cette parole possède donc ses ressources propres, ses dynamismes particuliers, tout en subissant les conditionnements de la société ambiante. De fait, les groupes sociaux sont psychiquement marqués par la position sociale qu'ils occupent. Non seulement leurs pratiques de la parole et de l'écriture sont-elles marquées par cette position, mais elles seront perçues différemment au sein de chaque groupe social et elles y acquerront des valeurs particulières.

La parole

La parole des milieux populaires est socialement dévalorisée. Ce parler — avec ses particularités propres — diffère du « bon » et du « beau » parler : c'est le parler des classes lettrées qui s'impose comme norme linguistique. L'attitude des milieux populaires vis-à-vis du langage se révèle très ambivalente. D'une part, on admirera l'autre langage, le beau langage des autres, et on dira de quelqu'un : « il parle donc bien », « il parle comme un monsieur ». La norme dominante aura alors été parfaitement intégrée.

En d'autres occasions toutefois, on s'opposera à la complexité ou à la supercherie de ce langage alambiqué. Le parler populaire renferme de nombreuses expressions pour signifier cette condamnation : « il parle en termes », « il se sert de mots d'une piastre et quart », voire de « cent piastres », etc.

Mais dans bien des cas, ce jugement contre ceux qui parlent « bien » n'est pas utilisé à l'encontre de ceux qui recourent au beau langage à cause de leur naissance ou de la position sociale qu'ils occupent, mais plutôt contre ceux qui, au sein des milieux populaires, tenteront de dévier du parler populaire : comme si le « mauvais » parler devenait la norme interne du milieu. Il existe une véritable frontière linguistique qu'il s'avère difficile de franchir. Les « déviants » sont rappelés à l'ordre par leurs propres pairs.

Cette question de la valeur symbolique de la parole en milieux populaires ne sera pas approfondie dans le cadre de ce texte, mais elle est profonde et elle devrait constituer une préoccupation importante dans tout travail d'alphabétisation.

L'écriture

Il y a un contraste frappant entre l'utilisation pratique limitée de l'écriture (telle que révélée par l'enquête) et la valeur symbolique, mythique à maints égards, qu'elle revêt particulièrement en milieux populaires. Il existe une tendance à considérer l'écriture comme le symbole exclusif et absolu de la culture.

Cette perception, il est vrai, n'est pas l'apanage exclusif des milieux populaires, mais elle y est peut-être plus présente qu'ailleurs. Examinons, par exemple, le cas des livres. Dans les classes moyennes, la présence de livres dans la maison (il faut disposer au moins un rayonnage de livres à belles couvertures dans les maisons de style Décormag) atteste l'importance — souvent plus symbolique que réelle puisque ce sont souvent des livres qu'on ne lit pas — qui est accordée à l'écriture. Avoir des livres est la marque d'un certain standing et d'un prestige certain. Et la lecture va de pair avec une certaine façon « remarquable » de vivre où l'on se préoccupe de « nourrir l'esprit tout en accordant une détente physique au corps ». En milieux populaires par contre, on a déjà mentionné que les écrits, notamment les livres, étaient plutôt absents des intérieurs. On n'offrira pas de livres comme présents, même aux enfants d'âge scolaire : le livre n'est habituellement pas considéré comme un cadeau ou un jouet — alors qu'il l'est dans des milieux plus « lettrés ». En dépit de cette distance — et peut-être à cause d'elle — on constate souvent en milieux populaires une véritable déférence à l'égard des écrits en général et des livres en particulier. C'est un peu comme si la distance à l'écriture et aux livres augmentait la valeur intrinsèque du texte imprimé. « Si c'est écrit, c'est que c'est vrai », peut-on entendre dans le parler populaire. Dans la littérature québécoise, on retrouve plusieurs évocations de la valeur symbolique, mythique, parfois magique, qui est accordée aux « écritures » par des personnes illettrées, analphabètes. On peut considérer qu'il s'agit là d'un trait culturel fortement imprégné dans la mentalité populaire. Par exemple, le premier roman québécois de Philippe Aubert de Gaspé, publié en 1837, au titre révélateur de *L'influence d'un livre ou le Chercheur de trésors*, raconte la recherche de la richesse grâce aux formules d'un livre presque introuvable. Ou encore on peut songer au maître draveur illettré Menaud qui, se faisant faire la lecture du livre par sa fille, « écoutait les paroles miraculeuses » :

« La voix de Marie s'était mise à traîner ; son doigt s'égarait dans le beau livre, comme si une ombre mystérieuse était soudainement montée des mots eux-mêmes ».

4. ÉCRITURE, ANALPHABÉTISME ET REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Cette vision symbolique de l'écriture, cette perception de l'importance (dans une certaine mesure plus imaginaire que réelle pour de larges secteurs des milieux populaires) de l'écriture est probablement à la source de la perception que les personnes « instruites » auront des analphabètes, tout autant que sur la perception d'eux-mêmes qu'auront les analphabètes.

Les « analpha-bêtes »

L'image négative de soi qu'ont les analphabètes a été relevée dans plusieurs textes, et il n'y aurait pas lieu d'y revenir. Mais les analphabètes ne font que partager l'image mentale dominante d'eux-mêmes produite par la société lettrée. Cette représentation n'est pas d'abord le fait des analphabètes eux-mêmes ; elle reflète l'opinion qu'on a des personnes « analphabètes ». En effet, plus qu'une appellation ou une étiquette, il s'agit bel et bien d'une opinion, d'un jugement porté sur un groupe social par un autre groupe social. Ce ne sont certes pas les Amérindiens qui ont attribué au terme « sauvage » la connotation « barbare », « primitive » (remarquez les synonymes!) qu'on y retrouve dans le dictionnaire... des Blancs.

Certains bien-pensants croient que leur perception des analphabètes constitue une photographie objective de la réalité des analphabètes, alors qu'en fait ces derniers sont perçus à travers le prisme déformant de la culture et des préjugés des lettrés. Morphologiquement et sémantiquement, le terme « an-alphabète » comme le terme « illettré », avec leurs préfixes négatifs, ne font que renvoyer à une réalité transmutée en négativité absolue. À partir d'un seul aspect (la méconnaissance de l'écriture), on a généralisé subrepticement pour qualifier/condamner la nature globale de la personne. Originellement, dans leur construction, dans leur étymologie même, ces termes établissent un rapport hiérarchique entre les personnes qui sont lettrées et celles qui ne le sont pas — au détriment des derniers « évidemment ». Déjà, dans la langue française, on les appelait illettrés au XVI[e] siècle et analphabètes au XIX[e] siècle, alors même qu'ils constituaient la majorité de l'humanité. On imagine bien que ce terme-jugement s'applique encore plus implacablement de nos jours, alors qu'ils sont devenus minoritaires.

Souvent, les intervenants en alphabétisation sont agacés par ces réflexions sur la nature des termes utilisés. Une telle attitude atteste de la force de l'ethnocentrisme culturel et du pouvoir des mots. Remettre en cause les prémisses contenues dans les mots exige que l'on fasse un saut dans l'inconnu, que l'on accepte de modifier ses perceptions puis, éventuellement/conséquemment, ses pratiques ; car remettre en cause cette image des « analphabètes » impliquerait admettre que ces personnes ne sont pas nécessairement ignorantes et sans culture, que l'école ne détient pas nécessairement le monopole de toute acquisition, de tout savoir, de toute culture. Et, pour transformer positivement cet énoncé, il faudrait se mettre à la recherche des savoirs, des façons d'être, de la culture des analphabètes et de leurs milieux.

Toute cette attention accordée à la représentation des analphabètes n'est pas qu'un exercice exégétique stérile. Les mots renvoient à la réalité tout en manifestant la représentation dominante de cette réalité qui existe dans une langue. Si on n'en est pas encore complètement convaincu, il faut examiner le champ sémantique où se situent, dans la langue française, les termes « illettrés » et « analphabètes ». Cette liste est tirée du *Diction-*

naire des idées par les mots (analogique) de Paul Robert (et son « objectivité » peut être en quelque sorte vérifiée en consultant le *Dictionnaire analogique Larousse* qui constitue une liste très semblable). Les termes « analphabètes » et « illettrés » renvoient à la rubrique « ignorance », et voici la liste de mots où les deux termes se retrouvent insérés :

> « *Être ignare. Aliboron ; analphabète ; âne ; âne bâté ; ânonner ; bonnet/oreilles d'ânes ; arriéré ; balourd ; beaudet ; barbarie ; barbare ; béotien ; bête ; borne ; bourrique ; cancre ; crétin ; croûte ; idiot ; idiotie ; ignare ; ignorantisme ; ignorantiste ; illettré ; ilote ; ilotisme ; inculte ; innocence ; innocent ; minus habens ; niais ; nigaud ; nul ; nullité ; oie blanche ; obscurantisme ; obscurantiste ; paysan ; être/sortir de son village (fam.) d'où sort-il ? ; sot, sottise ; stupidité ; velche ou welsch* ».

Cette liste pourra provoquer le sourire. Pourtant, les mots de la langue traduisent/imposent une représentation de la réalité. Cette liste présente les automatismes lexicaux de la pensée (occidentale lettrée) sur l'analphabétisme ou l'illettrisme : cet ensemble de mots constitue une unité cohérente de signification qui est « imprimée », incrustée dans notre conscience et dans notre inconscience. À moins de faire un effort délibéré, constant et patient pour nous dégager de ces associations, notre pensée en sera tributaire et prisonnière. C'est, toutes proportions gardées, comme l'énorme difficulté qu'éprouvent les femmes pour sortir du carcan masculin et sexiste de la langue française.

Les lettrés sont donc conditionnés par les mots d'une langue qui correspond pourtant à leur état culturel. Les personnes analphabètes sont encore plus mal prises : il leur faut maintenant utiliser les termes des lettrés pour se qualifier elles-mêmes. Dans le parler populaire, il n'y a évidemment pas de termes pour désigner l'analphabétisme. Cette situation démontre en même temps à quel point la langue (française) a été pendant des siècles appropriée (muselée), développée (triturée) par une catégorie sociale qui a exercé sur elle sa domination et qui a imposé progressivement à l'ensemble des « parlants français » sa vision du réel. On a parlé ici du rapport des analphabètes, des milieux populaires et des femmes à la langue française. Si l'on y ajoute les peuples colonisés — que l'on songe, parmi des milliers d'autres, au cynisme du mot (masculin !) « protectorat » —, on prend conscience de la disproportion énorme existant entre ceux qui parlent le français et le petit groupe social qui, historiquement, en a pris le contrôle, en a modelé et modulé le développement au cours des derniers siècles.

Les conséquences pratiques pour l'alphabétisation d'une telle représentation de l'analphabétisme et des analphabètes sont considérables.

Cette représentation sociale des analphabètes et de « leur » problème induit presque nécessairement des comportements paternalistes et condescendants qui imprègnent les projets d'alphabétisation. On croit souvent qu'il faut non seulement inculquer le code de la lecture et de l'écriture à des êtres qui ne savent presque rien, mais qu'il faut en plus leur apprendre à vivre...

Une telle attitude, est-il besoin d'ajouter, correspond souvent à la perception d'eux-mêmes qu'ont les analphabètes. Ceux-ci ne sont pas à l'abri de cette image dominante négative et dévalorisante d'eux-mêmes que la société leur renvoie.

Les analphabètes « purs »

Cette conception de l'analphabétisme et des analphabètes, matérialisée dans la langue, est assurément la représentation sociale dominante de cette réalité. Une autre

perception des analphabètes se développe depuis quelques années, qui adopte en quelque sorte le contre-pied de la première. Même si elle est largement minoritaire, cette représentation n'en est pas moins présente dans certains milieux. On y éprouve une fascination toute particulière pour les analphabètes « purs » (ou complets) par opposition à ceux que l'on qualifie de « fonctionnels ». Les premiers constitueraient les spécimens contemporains du « bon sauvage », dont ils seraient en quelque sorte les descendants modernes (ou héritiers culturels). Ces Robinson modernes n'auraient pas été contaminés par la société contemporaine ni même souillés par ses appareils idéologiques et culturels de conditionnement (en particulier l'école et l'écriture). Pour qui adhère à cette perception, il importera avant tout de sauvegarder (de retrouver ou reconstituer — au besoin) cette culture édénique des analphabètes. Sur le plan linguistique, on fera l'apologie dithyrambique des parlers (et des silences) populaires ; on refusera la langue « bourgeoise », objet de tous les anathèmes. On ira jusqu'à prétendre qu'il faut éliminer de l'activité d'alphabétisation les activités d'intégration fonctionnelle et sociale.

Une telle attitude se retrouve, par exemple, chez certains animateurs — blancs - scolarisés - et - rémunérés - par - le - gouvernement — qui s'opposent à l'alphabétisation en langues étrangères des Amérindiens (seuls les chefs, opine-t-on, devraient s'alphabétiser afin d'être en mesure de traiter, au nom des leurs, avec les autorités gouvernementales).

Cette position fait l'économie de l'analyse des conditions sociales et historiques où vivent les analphabètes. Elle fait également abstraction du processus de conditionnement que subissent les parlers populaires (« Quand on laisse parler spontanément les analphabètes, ils se révèlent de fidèles haut-parleurs du système », affirmait désabusé un alphabétiseur du MOBRAL brésilien...).

5. ÉCRITURE ET DÉVELOPPEMENT CULTUREL

Dans une société fortement alphabétisée, la question de l'analphabétisme et des représentations sociales qui lui sont associées se pose donc avec acuité. Dans la pratique, chacun adhère (explicitement ou implicitement) à une vision particulière de l'analphabétisme et des analphabètes. Selon la perception retenue, chacun porte inévitablement un jugement sur l'évolution sociale, sur la valeur de l'écriture dans la société, sur la question du développement culturel. On l'a vu plus haut, il y a deux positions extrêmes qui s'affrontent en s'excluant mutuellement. Il y a ceux qui estiment que l'analphabétisme est un état régressif, un mal qu'il faut éliminer le plus rapidement possible ; d'autres, au contraire, prétendront que l'alphabétisation fait perdre aux milieux populaires la richesse de leur culture orale tout en facilitant leur intégration sociale dans une société où ils sont dominés à tous points de vue : idéologique et culturel, économique, politique et social. La gamme des positions pratiques est souvent plus complexe. Ainsi certains penseront que l'alphabétisation est un bien parce que... ça ne peut pas être mauvais et que, de toute façon, dans une société fortement alphabétisée, l'alphabétisation (des analphabètes ou de leurs enfants) est aussi inévitable qu'inéluctable. Une position connexe, c'est le positivisme et l'évolutionnisme primaires : l'alphabétisation serait un instrument privilégié de la « modernisation » de la société. À l'encontre de ces positions, on retrouve parfois des attitudes relativistes : un groupe social alphabétisé n'est pas mieux ou pire qu'un groupe social qui ne l'est pas (ce relativisme culturel s'apparente à un certain relativisme social où l'on postule que les riches ne sont ni plus ni moins heureux que les pauvres).

Pour être en mesure de prendre position, il nous apparaît essentiel d'examiner la valeur générale de l'écriture et cela, indépendamment de son utilisation particulière par tel ou tel groupe social. L'attitude fondamentale qu'on adopte vis-à-vis de l'écriture influence nécessairement la conception de l'alphabétisation qui sera adoptée.

Un progrès

Quant à nous, les aspects éminemment positifs de l'écriture ne font aucun doute. À la base, l'écriture offre à qui la connaît des avantages très concrets, très pratiques pour la vie en société alphabétisée. L'enquête l'a confirmé, la connaissance de l'écriture permet de s'acquitter d'obligations (où l'écriture est très présente) qui régissent maintenant et de plus en plus la vie économique, politique et sociale. Pour autant que l'on accepte cette vie sociale, il n'y a pas lieu de dédaigner ou de mépriser ces fonctions pratiques, prosaïques de l'écriture.

Mais l'écriture comme système comporte des avantages beaucoup plus fondamentaux, et nous allons en souligner quelques aspects. D'une façon générale, l'écriture est beaucoup plus qu'une simple transposition graphique de la parole. L'écriture permet une objectivation de la langue et de la pensée. Alors que la parole reste directement associée à la personne qui parle, le texte écrit se détache en quelque sorte de celui ou celle qui l'a produit. Une fois écrit, le texte existe, acquiert une vie indépendante de son producteur, une autonomie réelle, une « durabilité » qui, souvent, dépassera l'existence du producteur.

Cette existence autonome que prend la langue écrite permet qu'on puisse revenir sur elle et la travailler. On peut examiner le texte, se pencher sur les pensées et les informations qu'il recèle, faire des transformations, le structurer, le réorganiser, etc. L'écriture entraîne donc de nombreuses activités formelles qui, autrement, ne pourraient pas (ou très difficilement) se réaliser. Ce n'est pas seulement celui qui a produit un texte écrit qui est en mesure d'agir sur lui : tous ceux qui le lisent peuvent en faire autant.

Alors que les paroles sont éphémères, les écrits s'additionnent et les informations qu'ils contiennent s'accumulent. L'écriture constitue un outil de communication beaucoup plus fiable que la parole. L'écriture modifie le processus même de la connaissance. Avec l'apparition et le développement de l'écriture, il ne faut plus nécessairement s'en remettre à la connaissance directe ou au contact direct avec la parole des autres. Conséquemment, l'écriture constitue un outil culturel et intellectuel qui intervient profondément dans le processus de la reproduction sociale.

Par ces seuls aspects, l'apport positif réel de l'écriture paraît incontestable. Pourtant notre enquête aura mis en lumière que les avantages potentiels de l'écriture sont inégalement distribués à l'intérieur des formations sociales. S'il y a un problème, ce problème n'est pas l'écriture comme telle, mais l'utilisation qui en sera faite, les possibilités (et les limites) de même que les perspectives de son appropriation.

Théoriquement, l'écriture constitue un outil culturel susceptible de desservir tout aussi bien un groupe social qu'un autre. L'existence de rapports inégaux à l'écriture s'explique d'abord par des facteurs étrangers à cette dernière.

La perspective avec laquelle sera planifié puis réalisé le travail d'alphabétisation ne sera pas indifférente : l'activité d'alphabétisation peut s'inscrire dans le sens du *statu quo* et renforcer les inégalités sociales en ne permettant qu'une appropriation limitée de cet outil culturel. L'alphabétisation pourrait, par contre, se situer à contre-courant des forces de domination et privilégier des rapports aux mots et au réel qui, tout en étant fonctionnels, seraient également plus critiques et plus créatifs.

III. PERSPECTIVES POUR L'ALPHABÉTISATION

Les réflexions précédentes, même incomplètes, comportent des implications pour le travail d'alphabétisation. On ne devrait pas échapper à la nécessité de jeter un regard nouveau sur l'analphabétisme comme sur l'alphabétisation, sur la pratique de lecture et d'écriture à l'intérieur et à l'extérieur des ateliers ou classes d'alpha.

Alors que les pratiques québécoises d'alphabétisation existent depuis une quinzaine d'années, il est paradoxal (mais combien révélateur) que l'on connaisse mal ce qui se produit réellement dans les activités d'alpha et que l'on méconnaisse à peu près totalement les pratiques de lecture et d'écriture de celles et ceux qui s'alphabétisent. Dans le « monde » de l'alpha, trop de « certitudes » empêchent de voir la réalité. Les « évidences » sont rarement questionnées.

Les intervenants en alphabétisation devraient aller voir derrière les mots, prendre position à l'encontre de mots/concepts simplistes tels l'analphabétisme (défini comme problème absolu) et l'alphabétisation (présentée comme solution nécessaire), car, nous l'avons constaté et démontré, derrière le processus de péjoration des mots, il y a une activité de péjoration de personnes, de groupes sociaux qui se trouvent ostracisés et marginalisés.

Pour définir une pratique d'alphabétisation, il paraît donc essentiel de se dégager de la sphère éducative où elle se trouve trop souvent enfermée ; quitter le monde de l'alphabétisation pour pénétrer celui des analphabètes. Ainsi, la question de la pratique de la lecture et de l'écriture devrait occuper une place centrale dans la préoccupation des alphabétiseurs. Il faudra connaître et analyser les pratiques de lecture et d'écriture socialement dévolues aux analphabètes, comprendre comment et à quel point ces usages font partie des pratiques linguistiques générales propres aux milieux populaires, pour enfin dégager comment toutes ces pratiques s'inscrivent dans un processus social de différenciation linguistique.

Il y a un continuum, avons-nous déjà noté, entre l'analphabétisme complet, l'analphabétisme fonctionnel et l'alphabétisme fonctionnel. Ce sont les rapports sociaux (économiques et politiques) qui ont imposé l'analphabétisme mitigé (« fonctionnel ») de la présente époque[5]. L'analphabétisme comme l'alphabétisme sont des questions sociales. Toute activité d'alphabétisation suppose nécessairement des choix sociaux, culturels, politiques... et pédagogiques. Notre choix est clair : l'alphabétisation doit permettre aux analphabètes d'exercer ces activités de lecture et d'écriture qui sont socialement dévolues aux milieux populaires. Mais, dans toute la mesure du possible, l'alphabétisation devrait permettre d'exercer ces activités de façon critique, dans le sens des intérêts de ces individus et de leurs milieux. Plus encore, l'alphabétisation devrait contribuer à transformer les pratiques sociales de lecture et d'écriture. Elle devrait s'inscrire dans ce mouvement plus large d'expression culturelle, sociale, politique des milieux populaires. L'ensemble des activités d'alphabétisation devrait s'inscrire dans une perspective de développement culturel des analphabètes et de leurs milieux.

La voie est tracée ! Le problème, c'est que lorsqu'on décide de l'emprunter, elle se révèle plus apparentée à un sentier de brousse qu'à une autoroute... Les embûches ne manquent pas.

---

5. À cet égard, il faut questionner l'image générale que les institutions et les médias projettent de l'analphabétisme au Québec : ce sont le plus souvent des analphabètes complets que l'on présente alors que ceux-ci sont proportionnellement beaucoup moins nombreux que les analphabètes fonctionnels. Cette représentation isole le phénomène de l'analphabétisme et empêche de prendre conscience du contexte socioculturel dans lequel l'analphabétisme fonctionnel se développe et où l'analphabétisme complet peut se manifester.

1. L'ALPHABÉTISATION DOMINANTE

Avant de dégager certaines perspectives pour une alphabétisation qui soit plus en accord avec les intérêts des milieux populaires, il y a lieu d'identifier ce qui, dans la pratique, fait concrètement obstacle. Il n'est pas toujours aisé d'y voir clair, car il existe une tradition tenace d'apolitisme officiel des institutions sociales, et cette tradition est particulièrement vive dans le domaine feutré de l'éducation. Cet apolitisme se manifeste vivement dans les discours comme dans les pratiques en refusant les contradictions ou en se réfugiant derrière un vocabulaire technico-universaliste qui musèle tout débat. Dans le domaine de l'alphabétisation, cet apolitisme s'accommode à merveille des relations binaires simplistes (du type analphabétisme/alphabétisation) qui obstruent la réalité. À l'analyse toutefois, on découvre qu'il s'agit plutôt d'un apolitisme de façade, un écran commode pour dissimuler les fonctions réelles d'intégration et d'adaptation sociales des institutions. En milieux populaires en particulier, le secteur de l'éducation semble être devenu un lieu privilégié d'occultation des contradictions sociales : l'école nie dans une large mesure la richesse et les potentialités des enfants en « préparant » massivement ces derniers à occuper une position socio-économique inférieure dans la société. Ici encore, l'alphabétisation n'échappe pas à la règle générale du système. Dans plusieurs projets, on vise à ce que les analphabètes parviennent à se « débrouiller » : on a fait du plus bas commun dénominateur un objectif... maximaliste.

Nous allons examiner certaines composantes de pratiques d'alphabétisation qui, derrière une opacité de bon aloi, ne contribuent guère au développement culturel des populations qu'elles prétendent servir.

L'alpha traditionnelle et l'alpha fonctionnelle

Sur le plan des finalités éducatives, il y eut au cours des dernières années un effort de compréhension des fonctions réelles des activités d'alphabétisation. Même si elle demeure partielle, cette réflexion conduit à une remise en cause des pratiques dominantes.

L'alphabétisation institutionnelle traditionnelle, en premier lieu, se révèle tellement étrangère et imperméable à la réalité vécue des analphabètes qu'elle est maintenant unanimement décriée. Cette alphabétisation institutionnelle, également appelée alphabétisation scolarisante, semble pourtant encore dominante parmi les pratiques. En effet, un bref survol du matériel utilisé pour les activités d'alphabétisation révèle que, dans la majorité des cas, les activités se réalisent principalement au moyen de manuels s'inscrivant dans la tradition scolaire. Les contenus de ces manuels sont très éloignés de la vie et des préoccupations des analphabètes. Plus encore, la démarche pédagogique proposée s'inscrit dans un cadre scolaire qui conditionne et limite la participation des « étudiants ». Cette situation reflète assurément le poids encore déterminant des traditions et de l'appareil scolaire sur les pratiques éducatives.

Depuis quelques années cependant, l'alphabétisation scolarisante traditionnelle aurait été remplacée par un type plus adapté, plus « moderne » d'alphabétisation : l'alphabétisation fonctionnelle. Cette alphabétisation serait dans sa définition même plus pratique, plus orientée vers la réalité concrète des personnes analphabètes et sous-scolarisées. Jusqu'à présent, les manifestations concrètes de ce courant ont été plutôt limitées au point qu'on se demande s'il ne s'agit pas là d'une façade commode pour préserver le *statu quo* des pratiques traditionnelles. En clair, les pratiques traditionnelles d'alphabétisation n'auraient pas changé ; seule l'appellation aurait été modifiée.

Même dans l'éventualité où les pratiques seraient aussi fonctionnelles qu'on le prétend, ce courant nous paraît beaucoup trop axé sur une perspective d'intégration et d'adaptation sociales des analphabètes. Et, en ce sens, il ne nous apparaît pas répondre aux besoins profonds des populations analphabètes. Si l'alphabétisation se réduit à l'apprentissage des seules activités de lecture et d'écriture qui sont permises (imposées) par l'organi-

sation sociale, ce serait ici encore adopter des perspectives intégratrices et réductrices. Pour être logique avec cette perspective, il faudrait favoriser l'apprentissage de la lecture au détriment de l'écriture parce que, dans la réalité quotidienne, ainsi que l'a démontré notre enquête, les personnes analphabètes sont principalement appelées à lire... Adopter une telle orientation « fonctionnelle », c'est laisser les rapports socioculturels dominants imposer les paramètres de l'alpha : c'est par le biais de l'alphabétisation, renforcer ces rapports. Il est d'ailleurs significatif que dans de nombreux pays, l'alphabétisation fonctionnelle s'intéresse principalement (quand ce n'est pas exclusivement) à l'intégration économique des « alphabétisants ».

Il ne s'agit pas pourtant de nier ou de mépriser la fonction nécessairement utilitaire de toute activité d'alpha. Seules des personnes qui ont perdu le contact avec la réalité peuvent le faire. Il existe des besoins légitimes d'intégration sociale, et l'alphabétisation doit contribuer à apporter réponse à ces besoins. D'une façon générale, les pratiques plus fonctionnelles d'alphabétisation constituent un progrès par rapport aux pratiques traditionnelles. Mais ce caractère « fonctionnel » de l'alphabétisation ne devrait toutefois pas prédominer. Il devrait s'inscrire dans une perspective plus large, dans une perspective dynamique et critique d'adaptation sociale.

Aussi longtemps qu'elles ne seront pas plus systématiquement analysées, critiquées, dénoncées, ces pratiques d'alphabétisation continueront à entraîner la reconnaissance respectueuse du petit nombre qui s'alphabétisera, la mauvaise conscience de ceux qui échoueront ou abandonneront, la bonne conscience des alphabétiseurs et des planificateurs.

Les alphabétiseurs fonctionnels

Cette critique des finalités de l'alphabétisation demeure superficielle. On a mentionné que les finalités officielles sont parfois suspectes et qu'ainsi, les pratiques actuelles d'alpha sont peut-être beaucoup moins fonctionnelles qu'on le souhaite ou prétend. En fait, le débat sur les seules finalités a peut-être comporté le désavantage de reléguer dans l'ombre les autres dimensions de la pratique et les mécanismes par lesquels les finalités se réalisent. L'alphabétisation n'est pas scolarisante ou traditionnelle ou fonctionnelle par le seul effet d'une finalité officiellement décrétée, par le seul effet d'une décision administrative autoritaire d'un fonctionnaire : ce serait trop simple ! Les intervenants, la structure et l'organisation concrète des activités d'alpha concourent également à l'établissement des finalités, induisent un type particulier d'alphabétisation.

Les alphabétiseurs représentent un élément de cette alphabétisation dominante. Dans une certaine mesure, par leur statut, par la définition de leurs tâches, par un ensemble de mesures, le système les a modelés à sa manière. Quant on affirme que l'alphabétisation est scolarisante, on pense spontanément à son effet sur les analphabètes, mais on oublie peut-être alors les effets produits chez les alphabétiseurs qui passent en institution plus de temps que les analphabètes ! Aux analphabètes fonctionnels correspondent presque symétriquement des alphabétiseurs fonctionnels. Pour ces deux types d'individus, le système postule le minimum ; le premier s'accorde au second et vice versa. Les enseignants ont été formés, conditionnés pour intervenir minimalement et cela,l en accord avec un archétype pédagogique dominant (diffus, mais bien réel). On leur a trop souvent appris à fonctionner à vide. En alphabétisation, on peut faire des exercices, des conjugaisons, apprendre des règles — au demeurant bien souvent inutiles — sans jamais voir poindre la vraie vie à l'horizon. Les frontières ou les horizons pédagogiques se sont rétrécis à la dimension de la classe, de l'atelier ou de l'institution.

Les rôles de tout un chacun sont prédéterminés selon un archétype pédagogique dont on peut difficilement dévier : chacun (« l'enseignant » comme « l'enseigné »), en l'espace de quelques heures par semaine, entre dans la peau de son personnage, et c'est ainsi que se tisse une relation pédagogique insignifiante. Ce qui est en aval et en amont du processus « éducatif », la vie et la situation des analphabètes et de leurs milieux : autant d'éléments qui ne concernent pas les enseignants. Les analphabètes sont priés de laisser au vestiaire leur réalité globale et de ne s'introduire en salle de cours qu'avec leur identification technique — l'ignorance du code — alors que les alphabétiseurs pénétreront auréolés de leur connaissance du code normatif. Ignorance et connaissance, pôle négatif et pôle positif, le noir et le blanc : relation univalente.

Il n'y a pourtant pas matière à se surprendre. Sous d'innombrables aspects, les enseignants sont coupés du milieu où ils interviennent : par leur scolarité (dé-formation) bien sûr, mais aussi par leur langage, par leurs activités socioculturelles particulières, par leurs lieux de résidence — sans parler des préjugés sociaux sur les analphabètes, les milieux populaires, les chômeurs, les assistés sociaux, les immigrants, etc. Les enseignants ont souvent incorporé inconsciemment une vision étriquée des milieux populaires : « Qui veut peut », concluait récemment un atelier d'enseignants en milieux défavorisés. Au mieux, on sera condescendant, paternaliste. On a appris à regarder sans voir, à parler sans rien dire, à communiquer sans échanger, à intervenir sans agir, selon un archétype pédagogique à ce point imprégné, ancré dans les esprits qu'il apparaît comme le seul modèle d'intervention possible : comme la façon naturelle d'agir.

Le problème ne se situe pas au niveau de la personnalité. Bien au contraire, les enseignants manifestent généralement beaucoup de bonne volonté, font preuve d'un « dévouement » exceptionnel. Plusieurs établissent (à l'intérieur du cadre préalablement fixé des relations chaleureuses avec leurs participants. Ce qui est difficile, c'est de se dégager du rôle assigné et que l'on a intériorisé. Les capacités intellectuelles des enseignants sont chroniquement sous-utilisées. Depuis des années (on le leur inculque souvent dès les programmes de formation initiale), on n'attend pas d'eux qu'ils réfléchissent, mais plutôt qu'ils fonctionnent. Comment leur reprocher d'individualiser, d'isoler l'analphabétisme, de ne pas resituer ce phénomène dans son contexte plus global lorsque le seul contact qu'ils ont avec les analphabètes, c'est la période hebdomadaire d'enseignement dans le cadre aseptisé de l'institution ?

Le système

Le développement du système d'éducation a introduit une division du travail qui s'apparente à celle que l'on connaît dans l'industrie et qui a pour effet de fragmenter, de parcelliser les « tâches » à accomplir. Le cadre général de l'alphabétisation dans l'éducation des adultes est devenu à ce point complexe qu'il échappe au pouvoir individuel de la plupart des intervenants. La planification des activités, le recrutement des analphabètes, puis l'engagement des alphabétiseurs, le choix des techniques et des manuels, etc., autant d'opérations atomisées et prédéterminées. Le lieu physique des activités est souvent une négation du milieu social où il est implanté. Le seul contact entre le milieu social et l'institution se limite souvent aux seuls individus qui la fréquentent. Pour les désigner, le système a généralement recours à l'expression « la clientèle analphabète ». Au centre commercial des denrées éducatives, on n'attendra pas des alphabétiseurs — à l'instar des vendeurs — qu'ils établissent une relation globale avec leur « clientèle », le contrat se limite à la « technique » de l'apprentissage « technique » de la lecture et de l'écriture.

C'est par les « idées » qui ont cours dans la société, par toutes les modalités organisationnelles du système d'éducation, par l'ensemble de ses différentes composantes matérielles et humaines que ce modèle s'impose, apparaissant comme une nécessité naturelle alors qu'il est en fait socialement produit.

L'ensemble des intervenants sont devenus les prisonniers plus ou moins conscients ou consentants d'un système qui impose ses relations. Les alphabétiseurs ont été ravalés au rang de techniciens du développement du *statu quo*, du renforcement des rapports de domination idéologique. Pour leur part, les analphabètes qui s'inscrivent aux activités d'alphabétisation acceptent aussi ces règles du jeu. L'alphabétisation vient souvent confirmer l'image négative d'eux-mêmes que la société leur renvoyait. En alpha, « qui s'instruit s'humilie », qui s'instruit se déprécie !

Évidemment, l'ensemble de ce processus n'est pas, à première vue, évident. Toute la difficulté, c'est précisément de rendre conscient ce qui ne l'est pas, de rendre évident ce qui se produit de façon diffuse et ambiguë. Le « système » se révèle être un casse-tête où il est bien difficile de modifier des pièces particulières.

Pour se dégager du modèle dominant, certains ont par exemple planifié des interventions d'alpha à l'extérieur du cadre physique de l'école. On a vite pris conscience qu'à elle seule, cette mesure était insuffisante pour s'affranchir du modèle scolaire. On ne se dégage pas non plus du modèle dominant en modifiant seulement le contenu des finalités qui sont officiellement assignées aux activités. C'est l'ensemble du système avec l'ensemble de ses composantes qui posent problème. Si l'on veut dégager l'alphabétisation de la logique sociale dominante, c'est tout le système et les rapports que celui-ci induit qu'il importe de modifier.

Pour être efficace, toute modification réelle des finalités devrait être accompagnée de modifications conséquentes sur le plan organisationnel et structurel. Une des conditions essentielles pour pouvoir intervenir différemment, c'est de pouvoir profiter localement d'un espace d'autonomie suffisant. Or, en alphabétisation, cette possibilité existe depuis quelques années : dans le réseau des organismes volontaires, mais aussi dans celui des commissions scolaires où le secteur alpha est soumis à des contraintes moins rigides que dans les autres domaines de l'éducation des adultes. Il existe donc un espace réel qui pourrait être investi, de nombreux interstices qui permettraient d'expérimenter des pratiques réellement différentes.

Paradoxalement, cet espace est peu utilisé pour agir différemment. Cela illustre bien la force du modèle : il est « dominant » dans la structure, dans l'organisation, mais aussi dans les mentalités. Il domine les actions quotidiennes. Pour se sortir du modèle dominant, il faudra non seulement modifier l'organisation et la structure des pratiques, il faudra encore s'en sortir idéologiquement en transformant les perspectives et les mentalités.

2. POUR UNE ALPHABÉTISATION ALTERNATIVE

En dépit des difficultés nombreuses, il y a possibilité de développer des solutions nouvelles, de changer radicalement non seulement le discours, mais aussi les pratiques. L'identification des obstacles demeure une nécessité préalable dans la mesure où elle indique en creux des champs à investir, des actions à mener. Ainsi, plutôt que d'isoler les activités de lecture et d'écriture, il convient de les situer dans le contexte qui les fonde. Devant l'apolitisme prétendu de l'alphabétisation institutionnelle dominante, à l'encontre de sa neutralité de façade, il faut opposer et développer une alphabétisation socialement engagée qui cherche à promouvoir de nouvelles pratiques, individuelles et collectives.

Une alpha populaire plus globale

Alors que l'alphabétisation institutionnelle s'avère trop souvent sectorielle, techniciste, fragmentaire, réductrice, univoque, des pratiques alternatives d'alphabétisation sont marquées par une perspective beaucoup plus globale.

Cette approche globale se manifeste en premier lieu sur le plan de la conception même et de l'analyse du phénomène (nous y reviendrons). Elle se manifeste par un refus des sectorisations à outrance (hommes/femmes, travailleurs/assistés sociaux, urbains/ruraux, etc.) qui, dans bien des cas, contribuent plus à obscurcir qu'à éclairer la réalité. L'effort de compréhension générale du phénomène de l'analphabétisme doit être développé : établir les liens entre les aspects « alphabétiques » et les aspects « non alphabétiques » de la réalité des analphabètes, resituer l'analphabétisme et les analphabètes dans leur cadre social, économique, politique, linguistique.

Cet élargissement se répercute nécessairement dans la pratique. Les efforts pour transgresser le cadre mental étroit des ateliers ou classes d'alpha s'avèrent tout autant nécessaires que difficiles. C'est, par exemple, s'affranchir d'une certaine « science pédagogique » qui a stérilisé l'activité linguistique dans les ateliers, qui l'a dissociée de l'activité quotidienne réelle des participants. Plutôt que de s'en abstraire, la pratique d'alphabétisation doit littéralement se rattacher à la vraie vie. De toute façon, les effets des pratiques d'alpha, même officiellement neutres et techniques, débordent toujours de l'espace technique où l'on tente de les confiner. Ces pratiques, on le constate de plus en plus, sont susceptibles de produire des effets non seulement sur l'utilisation de la langue écrite, mais aussi sur l'utilisation de la parole, sur la communication en général, sur les rapports interindividuels, sur les rapports à soi. Dans ces conditions, mieux vaut retirer les oeillères andragogiques pour se préoccuper effectivement de cette réalité globale, sans pourtant diluer la réalité particulière de l'analphabétisme au point de faire perdre à l'alphabétisation sa spécificité.

- Une des conditions essentielles pour insuffler une dimension plus globale aux pratiques d'alphabétisation, c'est d'inscrire ces pratiques dans un *mouvement social* qui déborde le seul domaine de l'alphabétisation. Aux pratiques d'alphabétisation qui, concurremment à d'autres interventions éducatives et sociales, contribuent à l'adaptation et à l'assujettissement des couches populaires, il faut opposer des pratiques d'alpha qui deviennent partie intégrante d'un mouvement social et populaire plus large, qui favorisent l'expression et le développement des groupes socialement marginalisés. Les intervenants et les organismes d'alphabétisation devraient développer activement leur appartenance à ce mouvement social en émergence. Pour y parvenir, des liens organiques doivent être établis avec les organisations populaires et alternatives : développer les lieux et les occasions de discussion et d'échange entre les organismes d'alphabétisation et d'éducation populaire bien sûr, mais aussi avec les autres organisations intervenant dans ces milieux.

L'établissement de tels liens constitue d'abord une exigence interne pour permettre une ouverture réelle du contenu des pratiques d'alpha aux diverses dimensions de la réalité sociale des analphabètes. Mais l'établissement de tels liens représente également une exigence pour le développement d'un mouvement social populaire dont l'essor est tributaire d'interventions multiples dans la vie des milieux populaires : lutte contre les oppressions sociales, politiques, économiques, culturelles (linguistiques), etc. C'est dans la mesure où les « contre-lieux » de pouvoirs et de savoirs s'arriment que le mouvement général se développe. Il ne s'agit pas d'homogénéiser les pratiques et encore moins de hiérarchiser les divers fronts : les rapports doivent au contraire, tout en développant des convergences, respecter la spécificité de chacun des secteurs d'interventions. Enfin, en se liant ainsi à celles et à ceux qui, en milieux populaires, réclament ou occupent plus de pouvoir, les pratiques d'alphabétisation élargiront leur impact social.

- Un tel enracinement des pratiques d'alphabétisation dans le mouvement populaire impliquera nécessairement le refus de certaines pratiques « nouvelles » ou de certaines déviations.

En premier lieu, cette ouverture de l'alpha se révèle en opposition avec un certain *courant isolationniste* pour qui la nature toute particulière de l'analphabétisme en fait un problème presque exclusif. On prétendra isoler les analphabètes de tous les autres qui ne le sont pas. On voudra aussi, par exemple, dissocier les sous-prolétaires, où se retrouvent en grand nombre les analphabètes, de la classe ouvrière où se retrouvent plutôt les analphabètes fonctionnels. On distinguera également les analphabètes purs des analphabètes fonctionnels et puis, pourquoi pas, les analphabètes volubiles des analphabètes silencieux... Ce processus de fragmentation, de division « alphabétique » et sociale se manifeste souvent de façon plus subtile, mais ses effets n'en sont pas moins réels. C'est ainsi qu'on ne se préoccupera que de la dimension linguistique des problèmes tout en ignorant leurs aspects sociaux ; ou encore, on prétendra que l'alphabétisation doit se limiter à la « préconscientisation » ou qu'« il-faut-d'abord-leur-apprendre-à-lire-et-puis-après-on verra ». En réalité, cette fragmentation dans le temps s'avère un moyen commode pour évacuer le problème de l'ouverture des dimensions de l'alpha, car l'« après » ne se réalise jamais.

Cette alphabétisation globale et socialement engagée doit aussi se démarquer d'une *alphabétisation « conscientisante » réductrice*, d'une alpha « militante » (militaire !) où l'on encadre les esprits, où l'on souffle les bons mots, où l'on enseigne à lire et à écrire en déterminant ce qu'il faut lire, écrire, dire et penser... Il s'agit d'une nouvelle forme de fragmentation du réel, d'oeillère idéologique. L'inversion symétrique qui consiste à substituer l'alpha conscientisante à l'alpha scolarisante représente un procédé aussi stérile que stupide.

Dans la perspective d'une pratique plus démocratique de l'alphabétisation, les intervenants ne doivent pas chercher à imposer autoritairement leurs conceptions sociopolitiques. La tâche prioritaire consiste plutôt à permettre aux participants d'explorer et d'exprimer leurs réalités, de développer leur conscience du réel et d'eux-mêmes. S'il doit y avoir conscientisation, c'est à ce niveau essentiel — et profondément subversif — qu'il doit se situer. On oublie souvent que la connaissance est une forme fondamentale d'action et que l'alphabétisation peut contribuer à induire des modes nouveaux de connaissance, des modes nouveaux de relation au réel.

Une alphabétisation marquée par les expérimentations

Dans les pratiques concrètes, cette approche sociale et globale de l'alphabétisation devrait être caractérisée par la souplesse, la recherche et la créativité. À un moment où peu de voies ont encore été explorées, les alphabétiseurs devraient envisager leur intervention comme autant d'expérimentations, avec tout ce que cela comporte d'initiatives, mais aussi d'exigences. Cette liberté et cette créativité devraient particulièrement se manifester dans ce qui est au coeur de l'alpha : la langue et son rapport au réel. Cette alpha devra être fonctionnelle, pratique, répondre à des besoins sociaux concrets et immédiats, mais en même temps, elle ne se limitera pas aux pratiques de lecture et d'écriture socialement imposées : elle s'engagera dans le sens d'une appropriation de la lecture et de l'écriture, elle développera des usages nouveaux, elle s'initiera aux mots et à la réalité des analphabètes. Pour y parvenir, il faudra nécessairement partir pour l'inconnu, faire sauter les contraintes (celles qui sont intériorisées), établir une communication véritable avec les analphabètes et leurs milieux. Sans que cela soit exhaustif, on peut déjà mettre en lumière d'autres aspects de cette alphabétisation alternative.

- Ainsi, on a peut-être réduit ou sous-estimé les possibilités qu'offre *l'alphabétisation pour le développement de la connaissance*. Quand l'alphabétisation développe la pratique d'expression orale et écrite, il se produit presque inévitablement un processus de formulation de la pensée, d'organisation de la parole. Ces effets sont différents de l'apprentissage du mécanisme de la transcription de la forme sonore des mots à leur forme écrite. Si elle ne se réalise pas mécaniquement, l'alphabétisation permet un certain recul vis-à-vis de la

langue, vis-à-vis des mots et vis-à-vis de la réalité. L'alphabétisation facilite une certaine objectivation de la parole, une conscience plus grande de la différence potentielle entre les mots et la réalité, une conscience certaine de l'arbitraire des mots. L'alphabétisation peut ainsi induire de nouveaux modes de connaissance, des modes nouveaux de relation aux choses.

• Nous avons dit comment les lettrés ont nommé d'autorité les « analphabètes ». Trop souvent, l'alphabétisation perpétue et développe ce modèle univoque, inculque aux analphabètes certains codes et le vocabulaire des lettrées en faisant table rase de ce que sont les participants. La nécessité d'apports spécifiques extérieurs au milieu n'est pas contradictoire avec une alphabétisation qui permet aux « analphabètes » de *s'exprimer*, d'exprimer leurs réalités, leur expérience de vie, de se « révéler » à eux-mêmes. Le but poursuivi est de permettre aux participants de traduire en paroles, puis éventuellement en textes, ce que l'on a vécu et ce qu'on vit, ce que l'on ressent plus ou moins distinctement, ce qui est là, à l'intérieur, et qui, souvent, n'a pas encore pris la forme de mots. Or, quand on dit et qu'on écrit les choses que l'on ressent, elles se matérialisent et acquièrent ainsi une force réelle, objective. On quitte les mots conventionnels imposés, on entre dans les mots de la vie quotidienne qui acquièrent un relief nouveau. Les mots de la vie quotidienne peuvent devenir subversifs lorsqu'ils sont projetés en dehors de leur usage social imposé et habituel.

Les nouvelles pratiques d'alphabétisation sont susceptibles de développer et d'enrichir les pratiques linguistiques des milieux populaires sur la base de leur culture particulière. Mais cela doit se réaliser sans flagornerie : en mettant en oeuvre les moyens et apports nécessaires pour compenser les déficiences réelles d'un langage populaire depuis longtemps encadré, asservi, refoulé.

• Les conséquences pratiques d'une telle orientation sont considérables : elles pourraient donner lieu à des *activités de lecture et d'écriture beaucoup plus multiformes* que celles que nous connaissons actuellement. Pour y parvenir, il faut effectuer un déplacement réel, accepter de se placer d'emblée sur le terrain des analphabètes (avec toute l'insécurité que cela entraîne). L'alpha doit réserver une place beaucoup plus considérable à l'expression, verbale et écrite, des analphabètes. C'est l'apprentissage de la langue qu'il faut changer pour permettre cet exercice de l'expression populaire. Nous pouvons citer en exemple l'apprentissage technique de la langue à partir de « mots évocateurs » sur des sujets particuliers, mots apportés spontanément par les participants. Ils expriment alors spontanément leur conception sur des sujets particuliers, ils manifestent la façon dont tel aspect du réel se structure dans leur pensée, ils expriment leur culture.

En dehors des pratiques « régulières » d'alphabétisation, on pourrait également expérimenter des activités plus différentes. Par exemple,des « ateliers d'écriture » centrés sur des pratiques (collectives et individuelles) d'initiation à l'écriture. Dans ces ateliers, on pourrait non seulement produire des textes, mais aussi les imprimer, les éditer, les diffuser. L'expérience de la revue *Écrire pour la première fois*, du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, illustre les possibilités considérables de pratiques sociales inédites de lecture et d'écriture.

Dans la mesure où l'on saura expérimenter de nouvelles fonctions sociales pour l'écriture, on pourra développer des pratiques d'écriture qui permettent de conserver l'expérience de vie des classes populaires, leur histoire, leurs luttes, leurs savoirs, leurs angoisses et leurs façons d'être.

• Cette tranformation progressive du contenu des activités de l'alphabétisation devrait être accompagnée de changements conséquents sur le plan de *l'organisation et de la gestion de ces activités*. Le processus d'appropriation de l'alphabétisation par les analpha-

bètes doit aussi se réaliser sur le plan organisationnel. Comment sera occupé cet espace d'autonomie, quelle place y tiendront les analphabètes et les organismes du milieu, comment sera redistribué le pouvoir local : voilà autant de questions importantes pour une démocratisation des pratiques.

Si l'on veut que les pratiques alternatives d'alphabétisation s'inscrivent dans un mouvement social plus large, elles devront devenir endogènes au milieu. Jusqu'à présent cette question a pu paraître secondaire pour plusieurs. Quelques organismes s'en sont pourtant préoccupés en expérimentant des formes de gestion où les participants sont impliqués.Il nous semble toutefois que les dimensions de cette participation populaire ont été jusqu'à présent peu explorées et, à plusieurs égards, que cette participation est plus formelle que réelle.

Ce problème de la gestion des activités d'alpha est important dans la mesure où l'on ne veut pas reproduire le contexte de passivité réservé aux analphabètes par l'alphabétisation institutionnelle. En évoquant la place des analphabètes dans la gestion de l'alpha, on ne peut éviter la question de la place des intervenants, celle de leur domination administrative, idéologique et intellectuelle.

- Les alphabétiseurs fonctionnels, normalisés, banalisés qui caractérisent l'alphabétisation institutionnelle seront remplacés par des *alphabetiseurs organiques*, au sens de Gramsci, socialement et intellectuellement engagés dans le milieu où ils interviennent.

Les intervenants en alphabétisation ne pourront avoir d'action significative que dans la mesure où ils admettent les limites de leurs connnaissances et la nécessité impérieuse de se mettre à l'écoute (à l'école) des milieux populaires. Ils doivent s'efforcer de sortir des lieux communs sur les analphabètes, l'analphabétisme et l'alphabétisation en s'efforçant d'abord de comprendre la réalité du milieu.

Il leur faudra ensuite retrouver les perspectives et le sens d'une relation avec le milieu. Aux relations vides et insignifiantes de l'alphabétisation institutionnelle, les alphabétiseurs doivent substituer des relations significatives. Il leur faut parvenir à établir avec les analphabètes une véritable communication, des échanges authentiques, signifiants et bidirectionnels. Cela impliquera d'accepter que les analphabètes puissent dire des choses qui, aux yeux de l'intervenant, n'apparaitront pas « correctes », cela impliquera d'être disposé à échanger avec les participants sur la base de leur expression de leur état de conscience, etc...

Ici, encore, il ne s'agit pas d'inverser symétriquement les postulats de l'alphabétisation institutionnelle en niant la responsabilité particulière des alphabétiseurs. Ceux-ci ont des connaissances et des ressources que ne possèdent pas ou peu les analphabètes, mais ces derniers ont à leur tour des savoirs, une culture, une expérience de vie que n'ont généralement pas les alphabétiseurs. Dans un processus d'alphabétisation populaire, ces savoirs et connaissances devraient non pas s'exclure, mais s'additionner.

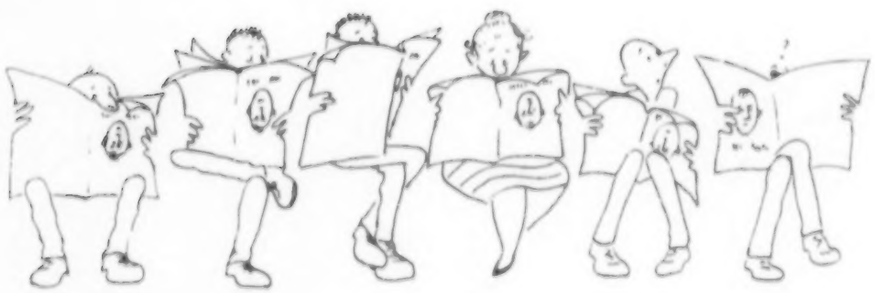
De part et d'autre, l'échange sera donc exigeant. Il impliquera des alphabétiseurs en particulier un engagement global auquel une certaine pratique professionnelle ne les a pas habitués.

• Les activités et les attitudes de *recherche* font encore défaut. On ignore encore si l'alphabétisation contribue effectivement à alphabétiser ceux et celles qui s'y inscrivent ; on ignore encore ses effets sur l'utilisation de la langue écrite comme de la parole ; on connait peu ses effets sur les activités de communication en général et sur les activités cognitives. Quand on considère la production actuelle de recherches en alphabétisation, on est frappé par le nombre impressionnant de documents qui ne disent rien, qui alignent chiffres, statistiques, généralités et lieux communs, banalités... Le domaine de l'alphabétisation devrait pourtant ouvrir une voie féconde à des réflexions sur des questions fondamentales. La recherche devrait venir appuyer les efforts pour mettre en oeuvre cette alphabétisation plus populaire, plus globale, plus authentique. Et l'une des façons de renouveler cette recherche, ce serait de l'introduire dans chacune des pratiques.

La recherche devrait être présente sur le *plan interne* dans toutes les interventions en alphabétisation. Dans le cadre de l'enquête présentée au début de ce texte, nous nous sommes interrogés sur les pratiques de lecture et d'écriture des analphabètes. Peut-être aurait-il valu la peine de procéder à une enquête analogue sur les intervenants en alphabétisation. On peut raisonnablement se demander si les résultats d'une telle enquête nous auraient révélé des pratiques de lecture et d'écriture vraiment (qualitativement) différentes de celles qui sont socialement imposées aux analphabètes ? Pourquoi, jusqu'à présent, les alphabétiseurs ont-ils si peu « dit » et « écrit » leurs pratiques d'alphabétisation ? Est-ce parce qu'il n'y a rien à en dire ? Parce qu'on éprouve beaucoup de difficultés à écrire quelque chose qui soit significatif ? Les alphabétiseurs doivent, eux aussi, apprendre à lire et à écrire, à dépasser la pratique de lecture et d'écriture au jour le jour qui leur est socialement imposée dans leur pratique professionnelle. Les alphabétiseurs doivent d'abord appliquer à eux-mêmes les grands objectifs de l'alphabétisation (développement de l'expression, de la pensée, de la conscience, etc.) qu'ils formulent à l'intention des analphabètes.

Ils doivent aussi apprendre à trouver et à choisir les mots pour dire ce qu'ils ressentent, ce qu'ils constatent, ce qu'ils vivent, ce qu'ils découvrent. Il leur faut aussi découvrir les façades, les niaiseries et les menteries, celles que l'on présente aux autres et celles que l'on se dit à soi-même. Pendant la campagne d'alphabétisation du Nicaragua, on demandait au alphabétiseurs d'inscrire dans un cahier ce qui se produisait, de prendre note des éléments dynamiques de culture populaire des analphabètes. Dans l'atelier d'alpha, il y a tant de choses qui se déroulent sous nos yeux et que pourtant l'on ne voit pas...

Les recherches locales, liées à l'action, ne devraient pas être exclusivement empiriques. La recherche implique également pour les intervenants une pratique de lecture. Ils doivent s'approprier les apports théoriques de différentes disciplines comme la linguistique, la sociologie, la psychanalyse.



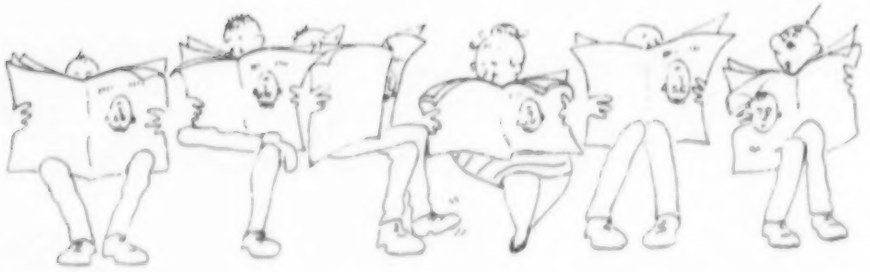
Pour se réaliser, cette activité de réflexion et de recherche doit être spécifiquement et adéquatement planifiée. Trop souvent, le temps de recherche est sacrifié au profit de tâches organisationnelles qui apparaissent prioritaires : « recherche » de financement, « recherche » d'analphabètes, production de matériel, etc. La réflexion/recherche est mal intégrée à l'action proprement dite. Il y aurait tout lieu de développer des modèles d'intervention où l'action et la réflexion s'alimentent mutuellement.

Sur le plan des *recherches générales* en alphabétisation, les perspectives ne devraient pas être différentes de celles que nous avons esquissées pour les organismes locaux. Il existe trop de recherches descriptives ou technicistes qui se révèlent non explicatives, a-historiques. Toute recherche devrait permettre de resituer les objets d'analyse dans leurs perspectives plus globales.

Les champs d'application des recherches générales ou plus formalisées sont très vastes : il y a, bien entendu, tout le domaine méthodologique — mais les recherches et les productions dans ce domaine devraient s'inscrire dans des perspectives authentiquement pédagogiques. Surtout, cette activité générale de recherche devrait approfondir les contradictions qui traversent le champ de l'alphabétisation ; elle devrait élargir la connaissance des milieux analphabètes ; elle devrait jeter un regard critique sur les pratiques plutôt que les cautionner. Enfin, elle pourrait explorer des domaines qui, jusqu'à présent, demeurent mal connus : par exemple, les cultures et les pratiques linguistiques des milieux populaires.

* * *

Pour qui soulève le couvercle de l'analphabétisme, tout un univers complexe, insoupçonné mais réel s'offre à ses yeux. Cette enquête sur les activités de lecture et d'écriture des analphabètes aura constitué le point de départ d'une incursion dans un univers peu familier à qui se confine dans la sphère physique et mentale de l'alphabétisation institutionnelle.

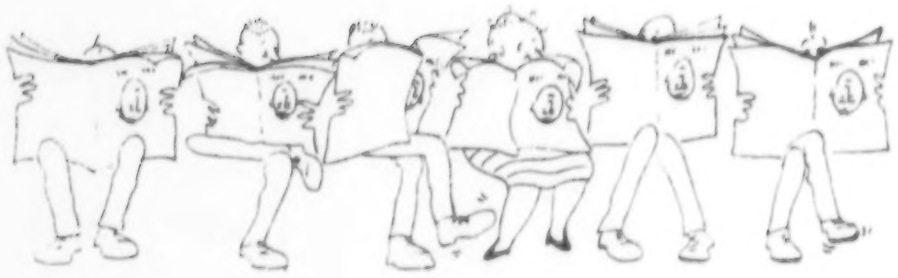


Un économiste américain mettait en garde contre le danger de déterminer le diagnostic en fonction et à partir du remède que l'on possède : « Nous possédons le vaccin, donc le malade a la variole ». L'alphabétisation ne fait pas exception. L'activité éducative a peut-être été trop souvent définie à partir des connaissances et des ressources des institutions et des enseignants au détriment des savoirs et des potentialités des populations analphabètes et de leurs milieux.

Il est pourtant possible d'inverser ce processus dominant. Certains intervenants, certaines organisations volontaires, certaines institutions s'y efforcent. L'utopie est possible Et elle est efficace, « rentable » : il faut voir l'extraordinaire créativité qui se dégage des ateliers où les « analphabètes » prennent en charge leur formation ; où l'alphabétisation est occasion et lieu d'expression personnelle et de plus grande compréhension et maîtrise de la réalité. On apprend plus facilement, plus rapidement et plus profondément dans un contexte où l'autonomie personnelle peut s'affirmer et se développer.

L'analphabétisme, l'analphabétisme fonctionnel, un certain alphabétisme (fonctionnel) sont en situation de symbiose avec la pauvreté, la marginalité, l'exploitation. L'alphabétisation pourrait contribuer à dépasser ces pratiques limitées de lecture et d'écriture auxquelles les populations analphabètes sont socialement assujetties.

Aucune activité d'alpha ne pourra, à elle seule, modifier fondamentalement les rapports sociaux qui induisent les analphabétismes. Mais elle peut provoquer des ruptures dans l'ordre établi des pratiques. Et elle pourrait ouvrir des brèches dans la carapace sociale du *statu quo* inégal.



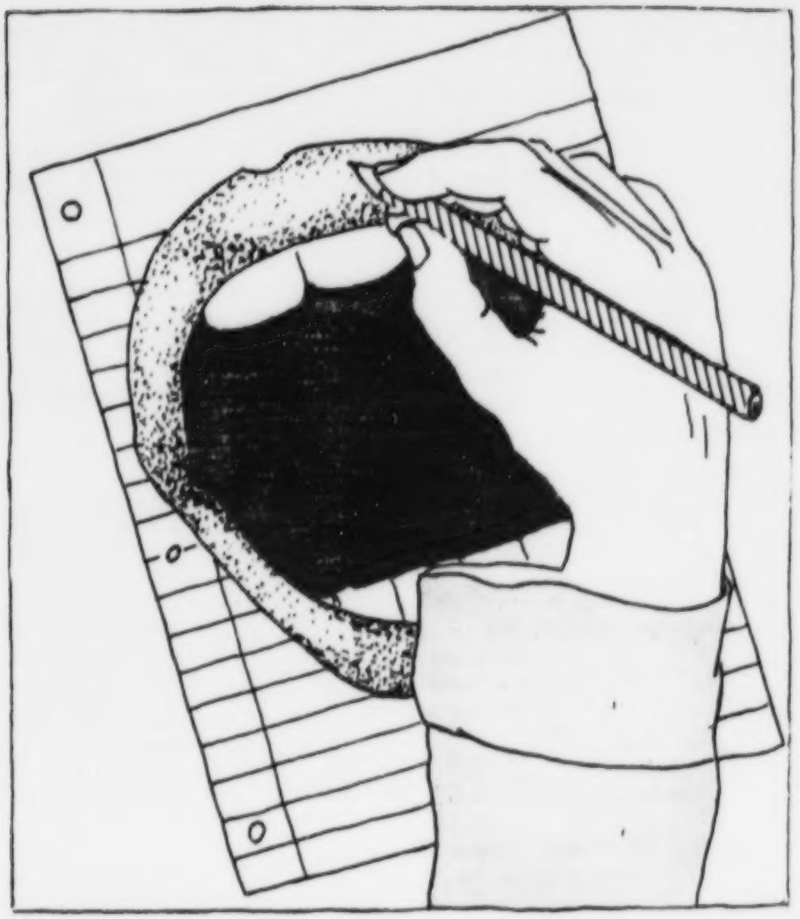
Seymour Mayo

LA PAROLE, ÇA S'APPREND

Collectif Atout-Lire,
Québec

« Être un illettré, ce n'est pas facile à vivre tous les jours. Moi, je pense que le gouvernement trouve que c'est un luxe de faire des écoles pour les illettrés. Moi je dis que le gouvernement se dit que moins nous avons d'institutions, plus nous sommes faciles à exploiter. Mais moi je ne leur donnerai pas cette chance et j'espère que vous aussi. ».

Un participant aux ateliers
Alpha d'Atout-Lire



Atout Lire se définit comme un groupe populaire en alphabétisation. Pour nous, un groupe populaire est un ensemble de citoyens et de citoyennes qui se regroupent et s'organisent pour tenter de trouver des solutions collectives à des problèmes communs et qui, parallèlement à ces actions concrètes, amorcent une démarche de réflexion critique sur le milieu et, plus globalement, sur la société en général. C'est donc un groupe qui prend naissance dans le milieu populaire et qui lutte de différentes façons en vue de l'amélioration de nos conditions de vie. Cette lutte suppose de croire en nos possibilités d'agir, c'est-à-dire de devenir les sujets d'un changement possible et, conséquemment, de prendre les moyens d'y parvenir.

Partant du milieu et étant toujours intégré à celui-ci, le groupe populaire est des plus aptes à comprendre les besoins réels du milieu et à tenter d'y répondre adéquatement.

Par son statut de groupe populaire, Atout-Lire se distingue d'autres organismes en institutions qui ont pour fonction d'apprendre à lire et à écrire aux adultes analphabètes. Nos objectifs d'alphabétisation se précisent à la lumière de notre analyse idéologique du phénomène de l'analphabétisme et à partir de nos contacts avec les analphabètes rejoints. Ce que nous visons, c'est d'abord de regrouper des gens vivant les mêmes problèmes (dans ce cas, les analphabètes), de nous organiser et de lutter ensemble pour de meilleures conditions de vie. Et c'est l'outil écriture que nous voulons partager et développer comme moyen de réfléchir et d'agir sur la réalité, la maîtrise du code écrit s'avérant être un minimum essentiel à l'autonomie et à la défense des droits dans une société où l'écriture et la lecture sont le lot de tous les jours.

Nous ferons d'abord un bref historique d'Atout-Lire afin de montrer comment un groupe populaire prend naissance dans le milieu populaire même, à partir d'initiatives collectives, pour tenter de résoudre les problèmes propres à son milieu. Nous présenterons ensuite un aperçu de notre analyse de l'analphabétisme en rapport avec son milieu et, pour terminer, nous montrerons comment notre idéologie et nos objectifs découlent nécessairement de cette analyse de l'analphabétisme comme phénomène social.

HISTORIQUE DU GROUPE

Atout-Lire était à l'origine un sous-comité du Comité des citoyens(ennes) du quartier Saint-Sauveur de Québec. Ce sous-comité avait été mis sur pied afin de répondre aux besoins d'alphabétisation de certains membres du Comité des citoyens(ennes). Mais il se distinguait des autres sous-comités par son caractère de « service », alors que le Comité des citoyens(ennes) se veut un groupe de luttes urbaines. Son rôle a pris de plus en plus d'importance lorsque les membres du sous-comité se sont rendu compte du grand besoin d'alphabétisation à travers la basse-ville de Québec. Depuis trois ans, le sous-comité s'est élargi pour devenir le « Collectif d'alphabétisation du Comité des citoyens(ennes) du quartier Saint-Sauveur », précisant plus clairement ses objectifs et fonctionnant toujours de façon très autonome par rapport au Comité des citoyens(ennes). Finalement, en avril 1982, le « Collectif d'alphabétisation » s'est incorporé sous le nom d'ATOUT-LIRE pour faire de l'alphabétisation sa priorité tout en partageant les mêmes objectifs généraux et à long terme que le Comité des citoyens(ennes), c'est-à-dire développer des moyens collectifs et concrets de défense de nos droits.

Vu le grand nombre d'analphabètes qui répondaient à notre campagne de recrutement, nous avons été vite confrontés à des limites purement physiques : manque d'espace et de disponibilité de locaux. Depuis un an, des locaux ont été mis à notre disposition par la Commission des écoles catholiques de Québec (C.E.C.Q.).

Il va sans dire que ce milieu physique scolaire n'est pas en accord avec nos objectifs de déscolarisation ; il s'avère même contraignant en raison des heures et des journées d'ouverture disponibles. Les contraintes financières nous empêchent pour l'instant de poursuivre nos activités hors de ce cadre physique, mais le projet d'aménager un local moins scolarisant, plus souple quant aux heures et aux journées d'ouverture, plus accueillant, nous tient toujours à coeur.

Atout-Lire a déjà plusieurs réalisations à son actif. L'an dernier, en plus d'effectuer une campagne de recrutement et de sensibilisation continue tout au long de l'année, le groupe a mis sur pied trois ateliers d'alphabétisation (une dizaine de participants par atelier) et a travaillé sur une approche et des méthodes pédagogiques dynamiques et spécifiques aux adultes analphabètes provenant de milieux populaires. De plus, le groupe a organisé des sessions d'autoformation avec les alphabétiseuses de la région de Québec et a participé à des rencontres-discussions avec d'autres groupes intervenant en alpha, afin d'échanger sur nos pratiques et alimenter nos réflexions. Finalement, les membres du Collectif ont

produit un vidéo sur notre approche en alphabétisation. Cette année, notre grande priorité est l'approfondissement de notre méthode et l'élaboration d'outils pédagogiques, c'est-à-dire la recherche et l'expérimentation systématique d'une méthode basée sur notre pratique et sur nos réflexions antérieures.

L'ANALPHABÉTISME EN RAPPORT AVEC SON MILIEU

Ce volet visant à définir l'analphabétisme, à en cerner les causes, nous a semblé nécessaire dans la mesure où l'analyse que l'on fait d'un phénomène conditionne le type d'action privilégiée appliquée à ce phénomène. Une telle réflexion résulte d'une lecture critique de documents sur le sujet, mais elle est aussi et surtout le fruit, d'une part, de nombreux témoignages d'analphabètes recueillis lors de discussions en ateliers sur le thème de l'analphabétisme et, d'autre part, d'échanges avec des intervenants(es) en alphabétisation.

Phénomène individuel, handicap, incapacité déterminée génétiquement, toutes ces déterminations entretiennent le brouillard de honte entourant les analphabètes. D'un phénomène socio-économique, on en est arrivé à l'aide de quelques manipulations alchimiques à un phénomène individuel résultant d'une incapacité bizarrement omniprésente dans les couches populaires et quasi absente des banlieues-dortoirs où paissent dans le confort les classes bourgeoises. Ce « détournement » engendre et nourrit le préjugé voulant que les analphabètes ne soient pas intelligents. Il a pour conséquence de confiner ceux-ci dans l'isolement et de développer chez eux un sentiment de culpabilité et d'infériorité.

Nous tenterons de dissiper cette brume en traitant de l'analphabétisme, non pas comme un phénomène individuel et pathologique, mais comme un phénomène socio-économique. Les conditions socio-économiques seront brièvement évoquées ainsi que les modalités de reproduction de ce phénomène par le système scolaire et par le milieu familial.

Conditions socio-économiques des analphabètes

En tentant de repérer les conditions de vie communes aux analphabètes, on aboutit en fin de piste à la pauvreté, au chômage, à l'assistance sociale, au travail aliénant et déqualifié (les 3/4 des participants à nos ateliers sont chômeurs(euses), assistés(ées) sociaux(ales). Les analphabètes forment la couche la plus démunie de la société, ne disposant que de ses bras pour survivre et privée de la parole pour se défendre. Le phénomène perdure en raison de son caractère essentiel pour le système capitaliste qui dispose ainsi d'une main-d'oeuvre peu qualifiée, sous-payée, silencieuse et parfaitement adaptable aux besoins de l'industrie, à la conjoncture économique. Les analphabètes, privés du pouvoir de la parole et de la capacité de revendiquer, éprouvent certaines difficultés à s'organiser, se sentent isolés et acceptent les emplois les plus insalubres. Le système capitaliste en tire profit.

Cela étant succinctement dénoncé, voyons maintenant de plus près quels sont les facteurs qui engendrent et perpétuent le phénomène de l'analphabétisme.

Reproduction du phénomène de l'analphabétisme à l'intérieur du système scolaire

Le système scolaire, représentant l'idéologie et la culture dominantes, ne reflète évidemment pas la réalité populaire. Aussi, ne pouvant s'actualiser à l'intérieur d'un système projetant des valeurs qui leur sont étrangères, les enfants issus de classes populaires abandonneront l'école ou seront promptement dirigés vers les voies allégées et professionnelles, où l'acquisition du code écrit ne s'avère certes pas la principale priorité :

« J'ai été à l'école des metiers jusqu'à 20 ans. J'ai jamais appris à lire et à écrire. L'école de metiers Wilbrod-Bhérer, on appelle ça une école de mongoles ».

De plus, la fonction normalisatrice de l'école joue aussi un rôle dans l'évacuation des enfants des classes populaires du système scolaire. En ne tenant pas compte des intérêts et des aptitudes propres à chacun, le système scolaire provoque la marginalisation des individus pour qui la réalité présentée en classe n'est pas significative. Le système scolaire produit son quota d'analphabètes ; les enfants des classes populaires laissées pour compte éprouvent certaines difficultés à puiser à l'école les éléments nécessaires pour alimenter leurs motivations. L'ostracisme vécu par les gens ne rencontrant pas la norme, soit par leurs vêtements, leur niveau de langage, leurs comportements « différents », etc., constitue une des formes d'élimination rapide des couches populaires du milieu scolaire.

S'agit-il d'un phénomène visant à dégager du milieu scolaire une partie de la clientèle destinée à tisser une pièce supplémentaire du réservoir de main-d'oeuvre déqualifiée ? S'agit-il d'une résistance des membres de la classe populaire à l'égard d'un milieu étranger, bourgeois, éloigné de leur réalité quotidienne ? Nombreuses sont les voies de réflexion possibles. Ce qu'assurément nous croyons, c'est qu'une combinaison des différents éléments mentionnés peut expliquer ce phénomène d'exclusion et d'élimination des classes populaires du système scolaire.

Nous croyons de plus qu'à ces mécanismes d'exclusion et d'élimination viennent se greffer des facteurs d'ordre familial. Selon notre interprétation, le milieu familial se pose comme reproducteur de l'analphabétisme, mais nous ne le tenons pas responsable de la génération du phénomène. Nous le considérons plutôt comme un simple agent du contexte dans lequel il est inséré, le contexte socio-économique. Bref, les membres de la classe populaire se voient souvent engagés dans un cercle vicieux : de parents à enfants, le phénomène de l'analphabétisme se perpétue.

Le milieu familial comme reproducteur de l'analphabétisme

En général, le milieu familial populaire ne favorise ni ne valorise l'éducation, et il abrite sous sa coupole une série de facteurs susceptibles de reproduire l'analphabétisme. On peut retenir :

— L'héritage culturel. Généralement, on ne transmet que ce qui nous a été transmis : les analphabètes sont souvent issus de parents eux-mêmes analphabètes et sont susceptibles à leur tour de le retransmettre à leurs enfants. Ceux-ci ne peuvent les consulter au besoin, s'y référer comme à une personne ressource :

> *« Quand j'étais jeune, j'ai été frappée par une auto. J'ai été longtemps en chaise roulante, je ne pouvais pas aller à l'école. Ma mère savait pas lire et écrire, alors elle n'a pas pu me le montrer ».*

— Les raisons d'ordre économique. L'apport monétaire est valorisé, d'autant plus qu'il s'avère vital :

> *« Moi, je n'ai jamais été à l'école. J'ai été élevé sur une terre et j'ai commencé à travailler à l'âge de 8 ans. »*

— L'espace physique restreint, le manque d'instruments de travail. L'écrit étant habituellement absent de la culture quotidienne des milieux populaires, l'intérêt à la lecture comme à l'écriture n'est pas suscité.

L'analphabétisme : facette positive

L'analphabétisme implique chez les personnes concernées le développement de mécanismes visant à minimiser les effets de celui-ci sur la vie quotidienne. Des moyens pour maîtriser l'analphabétisme s'élaborent au fil des jours et requièrent une dose appréciable

d'ingéniosité et de créativité. Voilà un contre-exemple conduisant à réfuter l'équation : analphabétisme = manque d'intelligence. À ce contre-exemple s'ajoute l'analyse socio-économique du phénomène, qui démontre clairement la nécessité d'envisager l'analphabétisme comme composante du contexte socio-économique.

L'analyse de l'analphabétisme esquissée, ses causes cernées, le défi consiste à élaborer une méthode d'alphabétisation adaptée à la réalité de vie des adultes analphabètes rejoints.

IDÉOLOGIE ET FONCTIONNEMENT DU GROUPE

Atout-Lire est composé pour l'instant de 11 membres actifs, soit 5 « permanents temporaires »[1] et 6 militants(es). Chaque permanente a la responsabilité d'un atelier et l'anime avec un(e) militant(e). Chaque équipe se rencontre deux fois par semaine afin d'assurer la préparation et l'animation des ateliers d'alphabétisation. La permanente prend la responsabilité de la préparation concrète de l'atelier (matériel, photocopies, etc.), rédige un compte rendu de chacun des ateliers et assure le lien avec les autres animatrices permanentes. Ce fonctionnement permet de dégager les militants(es) des tâches trop fastidieuses et de profiter de leur dynamisme et des apports essentiels aux discussions sur la méthode, la pratique. Des réunions du Collectif (les 11 membres) se tiennent toutes les deux semaines pour se situer les uns par rapport aux autres, vérifier la cohérence et la progression de la méthode, s'entendre sur une approche commune, s'autocritiquer, échanger des informations pertinentes, se soutenir dans la résolution de problèmes communs ou particuliers.

L'équipe est dynamique. Nous avons, depuis peu, rédigé une plate-forme de base de nos objectifs communs. Il nous semblait important d'articuler clairement notre idéologie (et nos objectifs) pour pouvoir continuellement s'y référer dans la définition de notre pratique, qui évolue constamment selon la dynamique de ses membres.

L'idéologie du groupe transparaît à deux niveaux : celui de l'analyse globale du phénomène de l'analphabétisme et celui de notre intervention proprement dite, cohérente avec l'analyse.

L'analyse de l'analphabétisme, nous l'envisageons en rapport avec un milieu socio-économique et comme conséquence d'une réalité de classe. Nous reconnaissons l'analphabétisme comme phénomène social, ce qui implique : de reconnaître l'analphabétisme comme problème collectif, de comprendre toutes les ramifications de l'analphabétisme outre ses contextes les plus personnels, en fait son fondement socio-économique. Nous percevons aussi notre implication sociale en rapport avec celles des autres groupes populaires intervenant dans le milieu ; ce qui exige d'être informés minimalement sur leurs activités et sur leurs champs de lutte, d'être solidaires avec eux et de pouvoir ramener l'information sur la défense des droits et les solutions collectives aux participants des ateliers.

Nous définissons notre intervention sur un plan sociopolitique plutôt que strictement par une relation d'aide. Notre objectif général à long terme vise un changement global socio-économique. Pour ce faire, nous avons choisi une approche d'alphabétisation-conscientisation, et nous adaptons notre méthode et nos outils à notre volonté de conscientiser. Il importe ici de démystifier le terme « conscientisation » qui, pour nous, ne signifie pas : propagande, imposer nos points de vue... Au contraire, il s'agit d'amorcer des discussions

1. C'est l'accès à différents programmes gouvernementaux de création d'emplois qui a permis à Atout-Lire de fonctionner cette année avec 5 « permanentes ».

sur différents thèmes reliés à la réalité de vie des participants tout en respectant l'opinion et la démarche de chacun. Le rôle de l'animatrice(teur) est de pousser la réflexion toujours plus loin, d'amener de cette façon les participants à une vision plus globale des phénomènes qui semblent au premier coup d'oeil être des problèmes individuels. Nous favorisons une réflexion critique (non fataliste) et une démarche collective de résolution des problèmes. Au même titre que les participants, les animatrices(teurs) participent à cette démarche de réflexion critique. Les obstacles concrets, matériels qu'ont à surmonter les analphabètes les amènent souvent à réajuster leur conception idéaliste de la lutte des classes. C'est ce qui nous fait dire qu'ensemble on se conscientise, ensemble on s'ouvre des portes vers une connaissance, une compréhension critique des réalités sociales.

Pour atteindre la population visée, nous nous donnons des moyens qui sont plus adaptés à son vécu qu'en milieu scolaire institutionnel. Notre approche a pour point de départ le vécu quotidien des participants analphabètes et leur réalité de classe. Partant du postulat que les analphabètes du quartier sont les rejetons d'un système scolaire traditionnel mal adapté, nous leur offrons un cadre plus personnalisé, plus souple,l dans lequel ils ont toute liberté de prendre en charge leur propre processus d'apprentissage. Nous leur redonnons du pouvoir sur leur formation.

Atout-Lire est une solution de rechange au travail de certaines commissions scolaires parce qu'il répond à des besoins que le système d'éducation traditionnel ne réussit pas entièrement à satisfaire. Il se distingue de celui-ci :

— Par son caractère non institutionnel, non scolarisant. Il offre un cadre moins impressionnant et beaucoup plus humain que l'école traditionnelle. Cela est important pour le grand nombre d'analphabètes qui refusent de se réintroduire dans un cadre qui les a jadis traumatisés et qui est souvent un facteur essentiel, sinon la cause de leur abandon initial ;

— Par ses modes de recrutement différents qui essaient autant que possible de rejoindre les analphabètes par un contact personnel, étant donné la honte qui entoure le phénomène et leurs moyens de défense qui les poussent à cacher leur analphabétisme ;

— Par un enseignement plus personnalisé qui nécessite la réduction du nombre de participants à un groupe maximum de 10 ;

— Par son approche pédagogique propre aux adultes, qui refuse tout matériel didactique qui infantilise l'adulte, qui part de leur réalité spécifique, de leur vécu, de leur quartier. On croit fermement que la formation se fait beaucoup mieux par les gens du milieu. On préfère le terme « animateur(trice) » à celui d'enseignant(te), car son rôle est aussi de réduire la distance et le rapport de force professeur-élève, d'encourager les analphabètes à se prendre en charge, à s'entraider, à participer à l'animation d'ateliers... Ce sont les participants eux-mêmes qui vont s'impliquer dans le déroulement des ateliers, qui vont définir leurs besoins et les moyens d'y répondre ;

— Par le rôle qu'il s'est donné d'aider à rebâtir une confiance en soi en donnant aux participants le plus grand contrôle possible sur le processus éducatif, par des discussions, des échanges, la formation d'idées, la communication verbale, éléments indispensables avant de se livrer avec assurance à l'acte d'écrire.

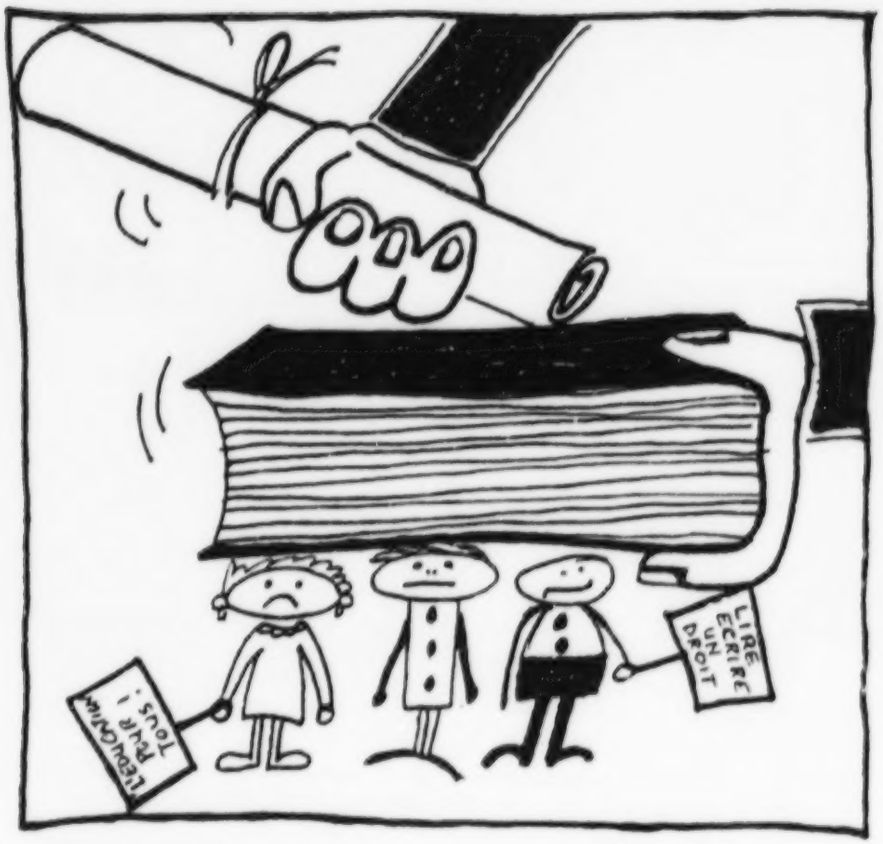
— Par la GRATUITÉ, car nous croyons que l'éducation de base est un DROIT pour tous et toutes, et non un privilège.

EN GUISE DE CONCLUSION

D'après notre expérience antérieure et nos réflexions sur l'analphabétisme, nous en sommes arrivés à voir l'alphabétisation et la conscientisation comme deux objectifs étroitement liés. On doit maintenant développer une méthode d'alphabétisation qui reflète nos objectifs, qui permette de lier alphabétisation et conscientisation le plus adéquatement possible, dans la pratique.

Nos échanges avec d'autres groupes et l'expérimentation de plusieurs formes pédagogiques nous ont amenés à croire que la méthode « thématique » et la méthode « globale » (non syllabique) constituent ensemble le moyen de lier alphabétisation et conscientisation sans jamais négliger l'un ou l'autre de ces deux objectifs, et de répondre aux besoins exprimés par les gens du milieu.

La méthode se précise à partir de nos contacts avec les analphabètes. À la limite, nous ne devenons que de simples intermédiaires entre eux et leurs vrais besoins. Nous nous y adaptons et nous y adaptons notre méthode et nos outils. Aussi, nous nous opposons à toute tentative d'élaborer de grands principes et méthodes pédagogiques sans partir de la base (la population concernée) et sans la consulter.



CERTIFICAT EN ALPHABÉTISATION
DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

ARBRE GÉNÉALOGIQUE DES PROFESSIONS*

Atelier Alpha
Rassemblement des assistés sociaux du Joliette métropolitain

---

* Extrait de *Alphabétisation populaire*, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, Montréal, déc. 1981, nos 4-5.

Nous avons réalisé cette activité de conscientisation durant un atelier ayant pour thème le travail. Par cette activité, nous voulions que les participants prennent conscience de la non-mobilité sociale.

Avant l'exercice, voici quelques préjugés véhiculés par le groupe :

— les jeunes d'aujourd'hui peuvent réussir s'ils le veulent;

— les prêts et bourses leur permettent d'aller à l'université;

— dans notre temps, il n'y avait pas d'école;

— si nos enfants ne sont pas instruits, c'est que nous ne les avons pas assez motivés.

• Dans un premier temps, chacun devait faire *son propre arbre généalogique de professions*. Sans nommer les personnes, les gens devaient indiquer les professions de leurs parents, frères, soeurs, enfants selon le cas.

• Dans un deuxième temps, nous avons fait *notre arbre généalogique collectif*. Nous y avons retrouvé de très nombreux journaliers, cultivateurs et assistés sociaux, quelques travailleurs un peu plus spécialisés, mécaniciens, menuisiers, plombiers. Dans les positions que l'on dit plus élevées, nous avions 4 contremaîtres et un fonctionnaire sur un total d'une centaine de personnes. Seulement 2 animatrices étaient passées par l'université. Il n'y avait aucun médecin, avocat, administrateur, etc.

• Or, dans un troisième temps, nous avons présenté l'arbre généalogique d'une famille bien vue et bien connue dans la région de Joliette. Ce fut une révélation pour les participants de voir que, dans cette famille, il n'y avait aucun journalier, chômeur ou assisté social. Le grand-père arpenteur-géomètre engendre un fils libraire, qui lui-même a des fils qui sont notaire, comptable agréé, prêtre, gérant d'un commerce, et dont les filles ont marié un membre du personnel de cadre à Loto-Québec, un membre du personnel de cadre à Bell Canada, un ingénieur et un politicien. Leurs enfants ont presque tous étudié à l'université.

Finalement, nous nous sommes posé la question : Qu'est-ce qui fait qu'on est riche de père en fils et pauvre de père en fils ?

À l'aide de statistiques simples, nous avons constaté que la majorité des travailleurs gagnent le salaire minimum, que peu d'entre eux sont syndiqués, que peu d'étudiants de la classe ouvrière accèdent à l'université, qu'un petit logement mal éclairé où logent plusieurs enfants n'est peut-être pas le lieu idéal pour l'étude, etc.

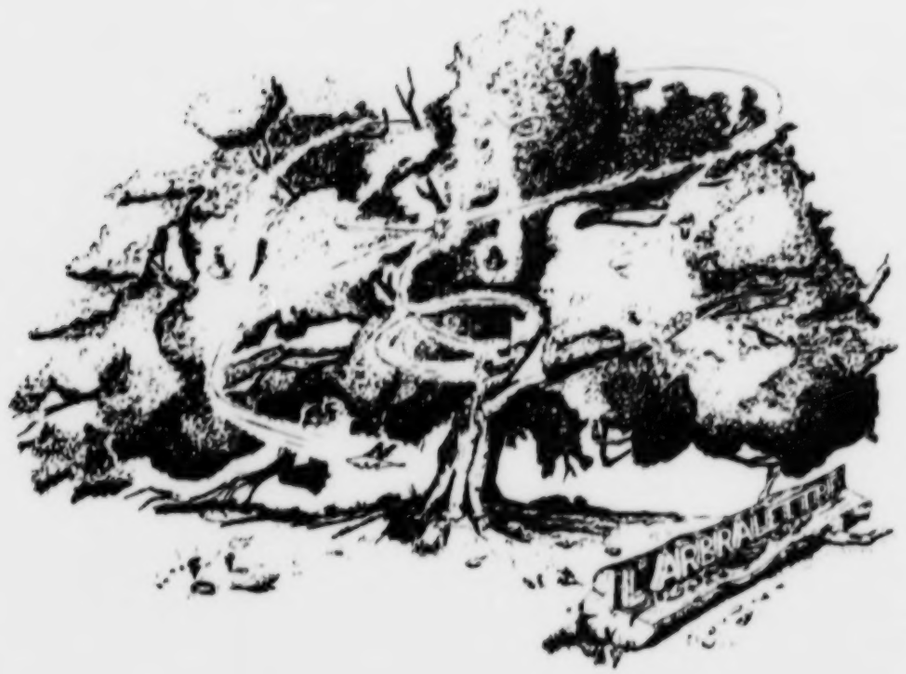
Nous avons trouvé cet exercice très révélateur des classes sociales à l'intérieur même de notre municipalité. Les riches ne sont plus anonymes. Si vous vous en servez, nous vous conseillons de choisir une famille de votre quartier ou de votre région comme exemple.

Nous espérons que cette brève description vous rendra service.

Odette Neveu, Isabelle Rousseau, Danielle Forest-Dubuc.

POUR APPRENDRE À
LIRE, ÉCRIRE ET
COMPTER...

455, RUE MONTRÉAL
TÉL.: 562-1466
SHERBROOKE



L'ALPHABÉTISATION AVANT LA LETTRE

Josée Lefebvre
René Boucher
L'ARBRALETTRE

HISTORIQUE

L'Arbralettre, de son premier nom Shécrilire, a entamé son action d'alphabétisation à Sherbrooke, en 1979.

Nos débuts furent loin d'être éclatants. Nous n'avions aucune expérience en alphabétisation et très peu d'appui. Nous étions tellement occupés à nous implanter dans le milieu qu'il ne vous vint même pas à l'esprit de nous renseigner sur l'existence d'autres groupes d'alphabétisation ailleurs au Québec. De plus, les institutions de la ville accueillirent très froidement notre projet. Le seul organisme qui s'intéressait alors, du moins théoriquement, à l'alphabétisation, le Centre de formation préparatoire à l'emploi, refusa de nous laisser consulter son exemplaire de la méthode Laroche-Trépanier, sous prétexte que « ça ne se prête pas à n'importe qui ».

Le responsable qui nous reçut à la commission scolaire de Sherbrooke se contenta de nous souhaiter bonne chance dans ce qu'il qualifia de « travail vertueux ».

Depuis lors, la Commission scolaire a conservé à notre égard une attitude vaguement méprisante, ne daignant même pas répondre aux deux seules demandes que nous lui avons adressées en quatre ans : l'accès à la photocopie et le prêt de vieux meubles. Paradoxalement, son centre d'éducation des adultes nous a pendant tout ce temps référé régulièrement les individus qui échouaient aux tests d'admission du cours secondaire.

Quant à nos relations avec l'administration municipale, nous pourrions les décrire brièvement comme une longue histoire d'emmerdements bureaucratiques.

En résumé, nous avons entrepris l'aventure de l'alphabétisation avec un bien mince bagage : une subvention, beaucoup de bonne volonté et une méconnaissance presque complète de l'analphabétisme. Nous savions tout au plus qu'il y avait beaucoup d'analphabètes et nous présumions qu'ils étaient gênés, présomption qui détermina d'ailleurs nos premiers pas.

Nous avons loué un petit local « anonyme » et discret et entrepris un recrutement par l'intermédiaire des medias, d'affiches et des feuillets paroissiaux. Quand les premiers intéressés nous ont contactés, nous leur avons proposé des leçons individuelles à domicile « pour ne pas les gêner ».

Graduellement, le contact avec les cinq ou six premiers participants nous a initiés à la réalité de l'analphabétisme.

MARGINAL MALGRÉ LUI

D'abord, nous avons réalisé que nos efforts pour ménager leur gêne avaient eu exactement l'effet contraire : nous étions tous mal à l'aise. L'approche individuelle tendait à établir entre l'alphabétiseur et l'analphabète une relation guérisseur-malade qui, en plus de créer des liens évidents de dépendance, ne pouvait qu'accroître chez ce dernier le sentiment qu'il était atteint par sa faute d'une maladie innommable. Ces tête-à-tête clandestins renforçaient également l'idée que son problème lui était particulier, et ils entretenaient l'illusion que l'assimilation du code écrit était le remède miracle qui le rendrait « comme tout le monde ».

Surtout, nous avons compris que la démarche individuelle négligeait un des aspects majeurs de l'analphabétisme : l'isolement.

L'analphabète a essuyé très jeune (généralement à l'école) une défaite qui a conditionné le reste de son existence. Ce qu'il a vécu dans son enfance, ce n'est pas un simple pépin scolaire, c'est un échec social. L'école a été pour lui le premier d'une longue série de tribunaux qui l'ont irrémédiablement condamné au rôle de l'enfant en difficulté d'apprentissage, du déficient mental léger, du « cabochon d'en arrière », du candidat à la classe spéciale ou au professionnel court et, dernier verdict, de celui qui ne « fonctionne pas ». Le pire, c'est qu'à force d'être brimé, exploité et humilié, il a souvent fini par endosser la piètre opinion que les autres ont de lui.

Il n'est pas surprenant que ceux qui ne savent pas lire partagent presque sans exception une haine inconditionnelle non seulement de l'école, mais des institutions en général. Toutes les institutions sont des tribunaux.

POURQUOI PAS UNE ÉCOLE MARGINALE ?

Deux mois après son ouverture, Shécrilire changeait donc complètement de cap. Nous avons entrepris de nous ajuster à la réalité quotidienne des participants et d'y soumettre le fonctionnent de la maison.

L'alphabétisation devait permettre de mener socialement une démarche qui avait jadis échoué socialement. Il était primordial à nos yeux de mettre sur pied un milieu propice à l'apprentissage et qui soit en quelque sorte l'antithèse de l'école traditionnelle.

La première chose à faire était de faire sauter les cadenas. Nous avons donc abandonné les leçons à domicile et aboli le système contraignant des deux rencontres fixes par semaine. À partir de ce moment, la maison fut ouverte à longueur de semaine et les gens purent s'y présenter au rythme qu'ils choisissaient.

C'est ainsi que s'est peu à peu dessinée l'image de la maison d'alphabétisation populaire : un lieu autonome, bien implanté dans le milieu populaire et accessible à tous, jeunes ou vieux, travailleurs ou non, québécois ou immigrés, de la ville ou de la campagne ; un lieu où l'apprentissage ne se vit pas dans une perspective platement scolaire, mais dans une dimension sociale, culturelle et artistique ; enfin un lieu où chacun a la chance de participer, de s'exprimer, d'apprendre et de créer à sa façon, à son rythme, selon ses intérêts.

Nos premières préoccupations ont donc été de créer un milieu agréable, stimulant et accueillant. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture représente un travail tellement long et difficile que nous avons toujours pensé qu'il était plus important d'offrir aux gens un endroit où ils aimeraient aller qu'une superméthode qui leur montrerait à lire en deux ans plutôt qu'en trois. Nous croyons que le succès ou l'échec d'une pratique d'alphabétisation se mesure beaucoup plus sûrement par le taux d'abandon de ses participants que par la vitesse de leur apprentissage.

Depuis ses origines, L'Arbralettre s'est développé en fonction d'un impératif bien simple : répondre aux besoins et aux attentes du groupe sans cesse croissant qui le fréquente. L'harmonie et même les heurts occasionnés par la coexistence de tous ces individus ont déterminé son approche, son fonctionnement, sa méthode, son idéologie, et ont donné naissance à la notion « d'alphabétisation libre »[1].

---

1. Voir dans *Pratiques d'alphabétisation* (sous la direction de J.-P. HAUTECOEUR), Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1982, l'article de L'Arbralette : « De l'alphabétisation libre », p. 203-262.

Pour nous, la pratique a toujours précédé la théorie : c'est l'élément essentiel de notre démarche. Nous considérons que la maison a été bâtie au fil des jours par tous les participants et qu'elle leur appartient.

Dans un sens, notre ignorance des premiers jours aura sûrement été bénéfique, car c'est probablement l'absence d'idéologie directrice et de plan préconçu qui a permis l'élasticité et la souplesse de L'Arbralettre.

Elle nous a surtout évité la tentation de calquer les expériences de l'extérieur : L'Arbralettre a poussé dans le milieu populaire de Sherbrooke, et il en a la couleur.

« UNE MAISON AVEC DES TAS DE FENÊTRES ET PRESQUE PAS DE MURS »
(Jacques BREL)

L'Arbralettre occupe dix pièces dans une grosse maison verte près du centre-ville. Le local n'a pas grand-chose qui puisse évoquer les mauvais souvenirs de l'école : de la musique, beaucoup de lumière, des plantes un peu partout, des tables maison faites de planches ou de portes montées sur des chevalets, des chaises dépareillées. Aux murs, des cartes géographiques, des photos de la bande et, signe particulier, une grande feuille « d'arborite » blanc lustré tenant dans chaque pièce la place du sévère tableau noir.

Malgré cet ameublement hétéroclite et quelque peu chambranlant, le premier coup d'oeil est assez agréable : la place est accueillante, et il s'en dégage un petit air de famille.

La famille en question est plutôt prolifique puisque plus de 100 personnes fréquentent régulièrement L'Arbralettre. Ce sont des hommes et des femmes de 17 à 65 ans, des assistés sociaux, des chômeurs, des ouvriers, des plombiers, des ménagères, des musiciens, des ex-détenus... Ils viennent de Sherbrooke ou de Magog, de Scotstown, d'East-Angus, de Cookshire, de Fleurimont, de Saint-Elie, ou encore de la Suisse, du Viêt-Nam, du Chili, de la Hongrie, de l'Argentine, de l'Espagne et du Salvador...

Quelques-uns n'ont jamais mis les pieds à l'école, d'autres y sont allés un avant-midi, trois mois ou trois ans, d'autres encore ont passé huit ou neuf ans dans les classes spéciales.

Il y a des Chevaliers de Colomb, des gars de taverne, des charismatiques, des femmes battues, des motards, des Dames de Sainte-Anne, des délinquants et des diseuses de bonne aventure...

Tous ces gens si différents qui apportent avec eux leur propre bagage d'expériences et de connaissances, leurs propres intérêts et leur propre rythme ont pourtant une chose en commun : ils viennent volontairement apprendre à lire, à écrire et à calculer...

Depuis quatre ans, L'Arbralettre a dû adapter son mode de fonctionnement à la diversité et aux mouvements incessants de ce groupe humain. Pour accommoder tout le monde, nous avons, par exemple, proposé l'horaire le plus large possible : les ateliers de lecture et d'écriture ont lieu quatre après-midi et trois soirs par semaine, et deux matins sont réservés au calcul.

En général, les participants optent pour les ateliers de jour s'ils ne travaillent pas, ou ceux du soir s'ils ont un emploi. Les gens qui ont des activités irrégulières se présentent quand ils le peuvent, soit le jour, soit le soir. Il y en a d'autres qui ont pratiquement élu domicile à L'Arbralettre puisqu'ils assistent à tous les ateliers.

Les activités régulières se déroulent de septembre à juin. Si L'Arbralettre a dû jusqu'à maintenant fermer ses portes pendant l'été, c'est en partie parce que les circonstances nous ont chaque année obligés à quitter nos locaux. Mais dorénavant la maison sera ouverte toute l'année et, bien qu'il n'y ait pas d'ateliers d'apprentissage proprement dit au cours de l'été, les gens pourront se servir du local pour « étudier » en équipe ainsi que plusieurs en ont fait la demande, travailler à une pièce de théâtre, jouer aux cartes ou tout simplement se rencontrer entre amis.

Pour certains, L'Arbralettre eprésente le seul milieu qui les ait accueillis dans leur vie. Pour d'autres, c'est un refuge où ils échappent à la lourdeur de leur propre milieu familial. Pour tout le monde, c'est un endroit où l'on apprend en se payant du bon temps.

...COMME DANS UN MOULIN

À L'Arbralettre, il n'y a pas de « session » officielle, si bien que les « nouveaux » peuvent s'ajouter au groupe à mesure qu'ils se présentent. Cela est absolument primordial à nos yeux. En effet, nous pouvons imaginer la dose de courage dont doit se munir un individu pour cogner à la porte d'une maison d'alphabétisation (certains nous ont avoué qu'ils s'y étaient préparés pendant un an !). Il nous apparaît donc inconcevable de répondre à un tel geste par un « Donne-moi ton nom, on va remettre ça à plus tard ». Nous savons par expérience qu'il y a une chance sur deux qu'il se dégonfle d'ici là, et pour cause : il est encore tombé dans un endroit où il est de trop.

Même si L'Arbralettre est un endroit plutôt achalandé (une bonne journée peut réunir jusqu'à 70 personnes), la porte reste et restera toujours ouverte. Jamais nous ne refuserons l'accès d'un atelier à quelqu'un sous prétexte que cela nuirait à la « qualité de l'enseignement ». D'abord, c'est un prétexte : la façon dont se déroulent les ateliers et l'atmosphère d'entraide qui y règne font que les participants préféreront se tasser un peu que de priver un nouveau de ce dont eux-mêmes profitent. Et puis, au besoin, on agrandira. Il s'agit de notre quatrième local en trois ans et, encore cette année, L'Arbralettre a dû sous-louer le logement du voisin !

Chaque jour, les participants sont répartis en plusieurs ateliers (six l'après-midi, quatre le soir et quatre le matin) selon leur connaissance de la lecture, de l'écriture ou du calcul.

Quand un nouveau se présente, nous jasons quelque temps avec lui devant une tasse de café, histoire de briser la glace, puis nous lui demandons franchement s'il sait lire, s'il connaît les lettres et comment il se débrouille en calcul. Nous n'avons pas besoin d'une enquête approfondie ou d'un test de trois heures pour comprendre ce que signifient des réponses comme : « J'sais rien que signer mon nom », « j'connais qu'ques lettres mais pas toutes », « j'sais lire un peu mais j'pas capable d'écrire pan toute ». Dans ce dernier cas, nous lui présentons quelques phrases que nous avons composées et classées par ordre de difficultés.

Ce petit « test » bien informel de quelques instants nous suffit amplement pour « évaluer » la personne qui se trouve devant nous et pour déterminer l'atelier qui lui convient le mieux.

Nous séparons les différents niveaux non seulement parce que c'est, techniquement parlant, la façon la plus efficace de travailler, mais surtout parce que l'apport constant de nouveaux membres la rend nécessaire.

Les participants souffrent tous en arrivant d'une véritable phobie d'être une fois de plus jugés et comparés aux autres, si bien que même si personne ne le fait, ils s'en chargeront eux-mêmes. C'est pourquoi nous devons à tout prix éviter de les placer dans une situation où ils seront portés à se définir en fonction de la « queue » ou de la « tête ». Nous savons par expérience que la « queue » risque d'abandonner avant longtemps et que la « tête » finira par nuire au groupe.

Liliane avait déjà suivi quelques ateliers dans un groupe d'alphabétisation qui ne faisait pas de distinction entre les différents niveaux. Ainsi, bien qu'étant complètement analphabète, elle se trouvait entourée de gens qui apprenaient des verbes et des participes passés. Elle s'y sentit tellement diminuée que, lorsqu'elle joignit L'Arbralettre, il fallut quatre mois avant qu'elle n'abandonne sa manie de jouer les « chouchoux » parce qu'elle savait deux ou trois choses de plus que les autres.

Pourtant, Liliane est une femme généreuse et sociable. Elle utilisait simplement la seule règle du jeu qu'on lui avait jusqu'alors enseignée, la compétition, d'autant plus que cette règle fonctionnait pour une fois à son avantage.

Ce genre de déviation scolaire est fréquent parmi les participants, mais disparaît normalement au bout de quelque temps. Les gens d'ici ne développent pas les sentiments de hiérarchie et de compétition qui accompagnent le plus souvent les systèmes de classification.

À L'Arbralettre, l'idée de promotion n'existe pas, et la division des ateliers reste très souple. Les participants ont la liberté de changer d'atelier s'ils le désirent, ce qui n'est généralement pas nécessaire puisque les groupes évoluent de concert. De plus, rien n'est jamais définitif, car l'arrivée de nouveaux membres amène fréquemment la création d'équipes neuves et le réaménagement des anciennes.

Il n'y a pas de « classes » au sens physique du mot. L'attribution des locaux est très simple : la plus grande pièce va au plus gros groupe, la plus petite au plus petit. Étant donné le caractère libre de la participation, les équipes varient d'un jour à l'autre, ce qui fait que la plupart des groupes ignorent jusqu'à la dernière minute dans quelle pièce ils travailleront. Cela a la conséquence heureuse d'amener les participants des différents groupes à se mêler davantage.

Ils se préoccupent peu de savoir s'ils sont au niveau 1, 3, 5 ou 6, ou si le groupe d'à côté est plus avancé que le leur. Il leur suffit de savoir que certains fréquentent L'Arbralettre depuis plus longtemps qu'eux...

Nous avons remarqué qu'une fois débarrassés de leurs mauvais souvenirs et « tics » scolaires tels le stress, la discipline, la compétition, l'obéissance, les obligations et l'ennui, les gens peuvent enfin profiter des plaisirs dont ils ont jadis été frustrés. Ils appellent L'Arbralettre leur « école », se définissent eux-même comme des étudiants et se promènent fièrement avec leurs cahiers ou leur sac sous le bras. Ils partagent un certain penchant pour la camaraderie, les « coups », le « fun du dernier cours de la semaine », les réponses soufflées, les crayons, les effaces et les cahiers neufs, les vacances (à condition qu'elles ne soient pas trop longues) et le plaisir de se revoir après.

LE TALON D'ACHILLE

Le moins qu'on puisse dire, c'est que l'Arbralettre est un organisme qui en mène large : il y a ici beaucoup de monde et beaucoup d'action. Non seulement ce genre de roulement entraîne-t-il des coûts de fonctionnement et des besoins en personnel assez importants, mais la croissance continuelle de L'Arbralettre finit par susciter de sérieuses inquiétudes quant à l'avenir de la maison. Comme il fallait s'y attendre, nos plus graves problèmes sont financiers.

Notre principale ressource consiste en une subvention annuelle accordée par le ministère de l'Éducation du Québec dans le cadre du programme OVEP (organismes volontaires d'éducation populaire).

Malheureusement, ce programme cadre mal avec le genre d'action que nous menons. Les sommes sont allouées selon un système mathématique plutôt simplet appliqué directement à la demande et qui ne tient à peu près pas compte de la somme de travail accompli par les groupes ni des besoins réels qu'elle engendre. Par surcroît, les subventions sont le plus souvent versées en retard (cette année il a fallu attendre jusqu'en novembre !), ce qui nécessite de véritables tours de force pour arriver à rencontrer nos obligations.

Enfin, ces octrois sont nettement insuffisants, ils ne permettent pas d'assurer l'accessibilité totale ni le rythme intensif des activités développées à L'Arbralettre. Cette année, le programme OVEP nous a accordé 41 000 $. Or, les seuls frais de fonctionnement (loyer, services publics, photocopies, etc.) s'élèvent à environ 15 000 $. Pour répondre à la demande actuelle, nous devons compter sur un minimum de sept employés à temps plein pendant au moins neuf mois !

Pour arriver à tenir la maison debout, il ne nous reste donc qu'une solution : la chasse aux subventions. Jusqu'à maintenant, nous avons su tirer parti de différentes sources de financement, notamment des programmes de création d'emplois du gouvernement fédéral et du ministère du Travail du Québec.

Ces programmes nous ont maintes fois sauvés, mais ils sont loin d'être de tout repos. D'abord, ils coïncident rarement avec l'horaire de nos activités et ils posent des conditions d'admissibilité souvent compliquées, ce qui permet difficilement d'assurer une stabilité minimale de personnel.

Surtout, les subventions ne sont généralement pas renouvelables. Chaque année nous devons présenter de nouveaux projets, imaginer de nouveaux volets et, par conséquent, assumer de nouveaux mandats. Nous y avons très bien réussi jusqu'à maintenant, mais nous voyons avec horreur arriver le jour où nous toucherons le fond du chaudron !

L'aspect le plus important de ce genre de financement est l'insécurité totale dans laquelle nous sommes obligés de vivre. D'un mois de septembre à l'autre, nous ne pouvons rien prévoir, si bien que le simple fait de signer un bail devient une transaction hasardeuse.

Malgré toutes ces embûches, nous nous sentons actuellement les reins assez solides pour envisager l'avenir sinon avec espoir, du moins sans trop d'angoisse. Après tout, en cas de naufrage, nous serons plus de cent à ramer !

Cela n'a pas toujours été le cas, car nous avons dû encaisser des coups bas. En janvier 1981, nous apprenions à nos dépens que les requins rôdaient même dans les eaux peu profondes des budgets OVEP. Deux de nos collègues d'alors, qui nous accusaient de « manque de professionnalisme », filaient avec la moitié du compte de banque et des biens de feu Shécrilire, laissant derrière eux le bail, les comptes à payer et, bien sûr, la clientèle.

Pour garder la porte ouverte, nous avons dû nous priver de salaire pendant trois mois et payer de nos poches une bonne partie des frais de fonctionnement.

En septembre de l'année suivante, deuxième coup au plancher : le M.E.Q. nous octroyait la somme ridicule de 8 000 $, ce qui représentait une coupure budgétaire de l'ordre de 72 % par rapport à l'année précédente, alors que nos effectifs avaient doublé. Pendant ce temps, nos compères-requins s'en tiraient avec deux fois plus d'argent pour « repartir à zéro »...

Les mois qui suivirent furent simplement atroces : les mille et une démarches pour obtenir justice, l'angoisse, l'attente, les longues périodes sans salaire, le manque de personnel, les heures supplémentaires passées à organiser des activités d'autofinancement, le surmenage et la rage.

Il fallut attendre jusqu'en avril 1982 pour que le gouvernement reconnaisse l'« erreur » commise à nos dépens et se décide à assurer, du moins pour un temps, la survie de L'Arbralettre.

LE PIED D'ATHLÈTE

On ne peut pas dire que l'alphabétisation populaire soit une sinécure...

Il ne suffit pas d'investir temps et énergie à l'intérieur de la maison, il faut aussi accomplir une somme énorme de travail à l'extérieur : sensibiliser la population et les institutions, trouver des appuis, courir les subventions, marchander des réductions et quêter des services gratuits, ce qui n'est pas toujours facile...

Nos aventures avec l'administration municipale en particulier tiennent presque du roman-feuilleton. Si l'on exclut la bibliothèque municipale qui s'est toujours montrée très bien disposée, la ville de Sherbrooke a, depuis 1979, fait preuve à notre égard d'un entêtement bureaucratique qui ressemble par moments à de la mauvaise foi. À l'instar de la Commission scolaire, elle nous a refusé l'accès à son service de photocopie, sous prétexte cette fois que nous ne sommes pas un organisme de loisirs. Lorsque le journal de quartier *La Voix ferrée*, dont la ville assure la photocopie, présenta parmi ses articles un texte de L'Arbralettre, le préposé municipal poussa le zèle jusqu'à l'en retirer. (Il avait jugé suffisamment « récréatif » un dossier sur la violence publié dans le numéro précédent...).

Pour que la ville accepte de ramasser nos déchets avec ceux des voisins, il fallut lui adresser une demande formelle et recevoir une délégation de trois fonctionnaires cravatés chargés d'inspecter notre malheureuse poubelle !

Au printemps dernier, la Divison des services techniques menaçait de mettre le cadenas dans notre porte parce que le troisième étage n'était pas suffisamment sécuritaire pour une « école ». Nous avons dû déménager. Il fallut un mois de démarches auprès du Bureau de l'urbanisme pour obtenir la permission de nous installer où nous sommes, le cas de L'Arbralettre ne correspondant à aucun article du volumineux code du zonage municipal. Cette fois, nous avons eu la chance de tomber sur un préposé suffisamment intelligent pour tordre un peu le code.

Enfin, nous avons dû porter plainte à la Commission des affaires municipales et défendre notre cause en cour pour nous soustraire à la taxe d'affaires de 500 00 $ par année que nous imposait le Bureau de l'évaluation foncière de la ville de Sherbrooke.

Fort heureusement, nos relations avec l'extérieur ne sont pas toutes aussi pénibles. Dans la région, L'Arbralettre est très bien vu et bénéficie de nombreux appuis, notamment parmi les responsables des programmes de création d'emplois, aussi bien provinciaux que fédéraux.

« ÇA MARCHE PAREIL »

En somme, malgré les graves problèmes que sous-entendent chaque année la survie et le développement de L'Arbralettre, le caractère inégal et anarchique de son financement présente certains avantages. D'abord, l'implication des deux instances gouvernementales et le cumul de petites subventions amènent bien des emmerdements budgétaires, mais il n'en reste pas moins que la multiplication des sources de financement est le plus sûr moyen de préserver notre autonomie.

Surtout, l'incertitude dans laquelle a toujours vécu L'Arbralettre aura finalement été génératrice d'énergie. Ici comme ailleurs, l'insécurité fait très bon ménage avec la liberté.

Les habitués de la maison n'ont pas l'attitude pantouflarde des gens qui « bénéficient » d'un service quelconque. Tous savent que rien n'est acquis à L'Arbralettre, pas même sa survie, et que notre arme la plus sûre reste notre nombre.

C'est pourquoi L'Arbralettre forme une communauté étroitement liée par un fort sentiment d'appartenance. Des gens qui ont toute leur vie caché leur analphabétisme comme une tare se mettent à crier sur les toits qu'ils vont à L'Arbralettre et tentent d'y attirer leurs amis.

Nous les voyons tous s'inquiéter pour l'avenir de la maison et mettre spontanément la main à la pâte quand il est menacé.

Ils ont apporté du matériel, construit eux-mêmes les tables, peinturé le local, signé des pétitions, contribué de leur poche quand nous étions dans le rouge et nous ont même fourni des vitamines dans le plus creux de la vague.

Pendant qu'Agathe cherche des meubles dans les écoles et les couvents, profitant de l'occasion pour faire prier quelques soeurs en faveur de L'Arbralettre, Élizabeth court les encans, Adrienne fabrique un objet de décoration, Nicole s'occupe des plantes, René fournit tout le monde en bonbons, Cécile, Lorraine et Hervé font le ménage, Noël se charge des réparations, Arthur et Aimé prêtent leur camion, Dany, Jean-Guy et Gaétan leurs bras, Louise fait brûler des lampions, et les deux frères ex-cambrioleurs nous donnent des conseils de sécurité ou font cadeau à la maison de quelques articles d'origine douteuse.

L'Arbralettre, c'est tout cela ! On n'est jamais sûrs du lendemain, il manque toujours quelque chose et il y a toujours quelque chose de brisé. Mais si les gens apprennent si bien à lire et à écrire, c'est peut-être justement parce que les tables branlent, parce qu'il n'y a pas deux chaises pareilles, parce qu'on écrit sur des feuilles « d'arborite », parce que c'est le casque de moto de Dany qui tient lieu de soleil pendant une démonstration d'astronomie et parce que, finalement, chacun a marqué la place de sa touche personnelle...

POUR EN FINIR AVEC LA MÉTHODE ou COMMENT NE PLUS S'ENFARGER DANS LES FLEURS DU TAPIS

À en juger par les questions qui nous sont fréquemment posées, il semble que les gens qui s'intéressent de près ou de loin à l'alphabétisation ont souvent une préoccupation qui frise l'obsession : la MÉTHODE.

« Quelle formation avez-vous » ? « Quelle évaluation pratiquez-vous ? » Et surtout : « Quelle méthode employez-vous : globale, analytique, syllabique, dynamique, naturelle, Ogino ? »

Ces questions ont le don de nous ennuyer au plus haut point. Pour nous, elles ne se posent même pas... « L'évaluotte » est une maladie de technocrates qui n'a pas sa place ici : les gens sont bien assez grands pour s'évaluer tout seuls...

Quant à l'idée d'une « formation » universitaire ou autre qui préparerait au noble métier d'alphabétiseur, elle est tout simplement ridicule. Un local de cégep ou d'université se prête à peu près aussi bien à un cours d'alphabétisation qu'à une leçon de tir à l'arc ou de course automobile. Tous les diplômes possibles et impossibles en « gogie » ne feront pas pour autant un bon alphabétiseur. Ils seraient plutôt un handicap, car ils favorisent une vision technique, figée et incomplète de l'alphabétisation.

L'alphabétisation est tout sauf une technique. Cela se vit, cela se touche, cela se mange... L'alphabétiseur n'est ni un magnétophone, ni une machine distributrice de connaissances, ni un juge. Il est là pour chercher, pour apprendre, réapprendre et aussi désapprendre...

Dans le courrier des lecteurs de *La Tribune*, une enseignante écrivait cet automne qu'il était étonnant que le gouvernement laisse l'alphabétisation entre les mains de chômeurs et d'assistés sociaux (pouah!) sans formation alors qu'il y a autant de professeurs en disponibilité. Devant tant de mépris affiché ouvertement envers les alphabétiseurs ex-chômeurs ou assistés, on ose à peine imaginer l'estime qu'elle doit porter aux analphabètes !

Le malheur est que ce genre de bassesse n'est pas rare. L'an dernier, au cours d'une soirée-bénéfice organisée pour venir en aide à L'Arbralettre, un professeur du secondaire qui avait été envoyé aux renseignements par son institution se leva et nous lança « Qui c'est que vous êtes, vous autres, pour pouvoir montrer à lire au monde ? ». Il quitta la salle au beau milieu de la réponse ! C'était une manifestation assez évidente d'agressivité territoriale...

L'alphabétisation est non seulement considérée par bien des techniciens de l'éducation comme leur chasse gardée, mais elle est en voie de devenir le nouveau champ de bataille d'une bande d'opportunistes et de chercheurs d'emplois armés jusqu'aux dents de leur « professionnalisme », leurs permis, leurs certificats, leur pseudo-compétence, et attirés par l'image douillette de l'alphabétiseur bien « formé », appliquant sa méthode proprette à quelques adultes consentants et reconnaissants.

Ils n'ont pas compris que l'alphabétisation, c'est « toffe ». Il ne suffit pas de savoir lire et écrire, encore faut-il savoir vivre... Respecter les gens, partager leur curiosité et surtout, avoir assez d'imagination, d'humour et de décence pour reconnaître sa propre ignorance. Il n'y a rien de plus mortellement lourd qu'un « éducateur » qui se prend au sérieux...

La méthodomanie est une autre maladie qui a heureusement épargné L'Arbralettre. Nous avons été si rapidement emportés dans le tourbillon de l'alphabétisation que nous n'avons jamais eu le temps ni l'intérêt suffisants pour nous pencher sur les débats qui opposent les différentes « méthodes pédagogiques ». Encore aujourd'hui, nous préférons laisser ce loisir aux universitaires...

La grande question de la Méthode est un faux-problème derrière lequel des gens se réfugient par crainte de se plonger dans le bain. Qu'on le veuille ou non, un « b » avec « a », fait un « ba ».

Le problème en alphabétisation, si problème il y a, réside beaucoup plus dans la difficulté de répondre aux attentes de tant de gens si différents.

Nous avons déjà mentionné la grande diversité qui caractérise le monde de L'Arbralettre. Or, cette diversité se manifeste également dans leur analphabétisme. Il n'y a pas seulement différents degrés d'analphabétisme, il y en a aussi différents types (comparons seulement les analphabètes d'avant et d'après l'institution de l'école obligatoire). Il y a presque autant d'analphabétismes que d'analphabètes, et il serait bien naïf de croire en une espèce de méthode-miracle qui pourrait répondre à tous.

Prenons par exemple un des ateliers que nous jugeons parmi les plus homogènes de L'Arbralettre. Ce groupe est composé de travailleurs et de travailleuses dont la moyenne d'âge est d'environ 40 ans. Au départ, ils étaient tous analphabètes « complets ». La plupart d'entre eux ont commencé leur apprentissage ensemble et s'entendent comme larrons en foire.

Or, Agathe passe ses temps libres à lire et préfère travailler l'écriture pendant les ateliers. Le menuisier Noël qui manipule son crayon comme un ciseau à bois montre peu d'intérêt pour l'écriture. Il veut lire. Rosa est chilienne et demande une attention spéciale quant à la prononciation et à la signification de certains mots. Arthur et Aimé aiment bien placotter mais Carole s'impatiente si cela dure trop longtemps. Contrairement à la majorité, Gaétan et Carole ont beaucoup plus de difficulté à lire qu'à écrire. Quant à Wilfrid, 40 ans de vie d'usine l'ont rendu pratiquement sourd, ce qui ne facilite pas les choses. Enfin, la moitié de ce groupe préfère lire et écrire « en lettres carrées », l'autre en cursif et, comme ses membres viennent presque tous de l'extérieur de la ville, il en manque toujours au moins un.

Ajoutez à ce tableau que l'atelier peut à tout moment accueillir un nouveau participant et vous comprendrez à quel point la mise sur pied d'un programme fixe à suivre page par page serait illusoire.

À L'Arbralettre, nous avons dû développer une façon de travailler qui puisse tenir compte de tous ces facteurs impondérables.

De même que les équipes sont réparties selon le niveau de connaissance du code écrit, le travail qui se fait du premier au dernier atelier suit un plan de progression qui a été établi de façon très générale selon la difficulté des différents éléments du code.

Au cours des années, nous avons produit une quantité importante de matériel de lecture et d'exercices à accompagner les gens à travers ces étapes. Ils ne servent en aucune façon de mode d'emploi, encore moins de « guide du maître », mais plutôt de « dépanneur » dont les alphabétiseurs comme les participants sont libres de se servir à leur guise.

Chaque alphabétiseur a la responsabilité et l'initiative complètes à l'intérieur de son équipe. Il doit faire en sorte que le fonctionnement de l'atelier soit assez souple pour permettre la progression de chacun et assez articulé pour que personne ne soit laissé derrière. Il doit lui-même faire preuve d'assez de souplesse pour pouvoir s'adapter rapidement à n'importe quel niveau, car il est appelé à changer souvent d'équipe. Il doit se faire caméléon.

C'est à lui que revient la tâche d'orchestrer le travail en fonction du rythme de chacun. C'est à lui de se creuser les méninges pour « embarquer » le nouveau qui vient s'ajouter au groupe ou l'ancien qui revient après une longue absence. C'est lui-même qu'il doit remettre en question si quelque chose ne va pas. Enfin, c'est lui qui doit tâter le pouls de chacun pour trouver la « méthode » qui lui convient.

Sa tâche n'est pas des plus faciles. Quand un nouvel alphabétiseur se joint à l'équipe, il est immédiatement envoyé au « front » où il doit apprendre à se débrouiller par ses propres moyens : se faire accepter, s'adapter, inventer.

Il est indépendant, mais il doit éviter de s'isoler. C'est pourquoi il est préférable qu'il change occasionnellement d'atelier pour ne pas sombrer dans la routine et pour garder une impression d'ensemble de L'Arbralettre.

Le travail d'équipe et les échanges sont extrêmement importants. Chaque alphabétiseur participe à sa façon aux mille et une tâches qui s'imposent, allant de la recherche de subventions à la production de matériel, en passant par l'accueil des nouveaux et les courses. Il participe également à l'effort de création et de réflexion qui se poursuit quotidiennement, souvent en dehors des « heures de travail »...

Ainsi, les expériences menées indépendamment dans les mini-laboratoires que sont les ateliers auront tout de même permis d'isoler quelques grandes constantes et d'aboutir à des découvertes souvent très rapprochées.

OÙ ON PARVIENT À SES FINS EN COMMENÇANT PAR LE COMMENCEMENT ET EN PASSANT PAR LE MILIEU

Les participants qui débutent à zéro commencent par apprendre les voyelles et les consonnes les plus simples, puis entreprennent immédiatement de travailler avec des mots faciles et de courtes phrases.

Nous ne leur demandons généralement pas de composer, car leurs connaissances et surtout leur confiance en eux sont encore trop fragiles pour qu'ils puissent se casser le cou sur des phrases comme « Ma femme a pogné une pneumonie » sans risquer de se décourager. Ils composeront d'eux-mêmes, pour le plaisir, quand ce sera le temps.

En lecture, les mots sont choisis selon leur simplicité et leur caractère usuel. Quant aux phrases, nous tentons de les rendre les plus intéressantes possible, ce qui n'est pas facile car le choix du matériel est plutôt limité. En effet, il tiendrait du miracle de réussir à faire lire un texte « profond » à quelqu'un qui connaît à peine la première lettre de son nom !

Nous croyons par ailleurs qu'il ne faut pas exagérer l'importance du sens d'une phrase pour quelqu'un qui fait ses premiers pas en lecture : il est tellement totalement absorbé par le matériau que ce serait beaucoup lui demander de prêter autant d'attention au contenu. C'est peut-être mieux ainsi, car absorber un contenu, c'est avaler bien d'autres choses en plus !

Nous avons remarqué que même dans les ateliers un peu plus avancés, les gens ne se préoccupent pas outre mesure du contenu du matériel avec lequel nous travaillons. C'est qu'ils ont pour la plupart, à la maison ou ailleurs, un sujet de lecture qui les intéresse particulièrement : la colonne des sports, un livre de menuiserie, les lettres de leurs enfants, l'astrologie ou leur « Prions en Église »...

Nous tentons de rejoindre ces intérêts lorsqu'ils sont formulés, mais nous respectons aussi, parce que nous le trouvons beau, le secret dont plusieurs entourent leurs rituels de lecture...

Lorsque le participant est suffisamment à l'aise dans le jeu des sons faciles, il entreprend l'apprentissage des sons de plus en plus difficiles par la lecture de phrases puis de textes plus complexes, par des jeux et surtout par l'expression libre. Il est aussi initié graduellement à la grammaire dont on a remplacé les règles par des « trucs » tout aussi efficaces mais moins arides.

Ses premiers essais d'écriture personnelle sont assez timides, car il manipule l'écriture un peu comme un cheval nerveux dont il se méfie encore. Il compose des phrases simples et très courtes, se risquant peu à employer des mots dont il n'est pas certain.

C'est à mesure qu'il maîtrisera davantage l'écriture qu'il s'en servira comme un outil personnel. Graduellement, il en viendra à pouvoir raconter des événements, à exprimer des sentiments ou à élaborer des idées.

Il faudra beaucoup d'encouragement et un peu de ruse pour le familiariser sinon avec le galop, du moins avec le petit trot.

Une de nos façons de procéder est de saisir au vol les sujets des nombreuses discussions qui surviennent lors des ateliers et de demander aux participants de répondre par écrit à des questions du genre : « Que faites-vous si ? »

« Que faites-vous si vous voyez une soucoupe volante ? »

— « Si je voirait une soucoupe volante, je pensait que je sui venu fou. » (Edgar)

— « Je ne peu dire ce que je fait vair men si j'ai une apparègne à photo je prend des photos. » (Fernand)

— « Si le voirai une soucoupe volante je me sauverai me cacher dans un couterin. » (Gaétan)

— « Je fait venir des journalistes et des photograh. J'appel les polices je reste calme. » (Denis)

— « J'ai peur je suis contente de voir un monde étrange. » (Élisabeth)

— « Je reste figer je tremble comme une feuille. » (Louise)

Le jour où le participant parvient à lire et à écrire librement, il y met beaucoup plus de plaisir, d'émotion et de fantaisie. Le code écrit cesse alors d'être pour lui cet obscur labyrinthe où se perd le code oral. La partie est gagnée au moment où il le connaît suffisamment pour que l'acte d'écriture participe à la parole, au lieu de la tarir et de la bâillonner.

Qu'il fasse peu, beaucoup ou pas de fautes n'a aucune sorte d'importance. Savoir lire et écrire n'est pas un simple fait universellement quantifiable ou qualifiable, c'est aussi un sentiment ... Pour l'adulte qui y a investi deux, trois ou quatre années de sa vie, il entre dans cette expérience une part de subjectivité qui n'est pas mal venue après la série de tribunaux soi-disant objectifs et ultracompétents qui l'ont toute sa vie condamné. Muguette, une fille sensible et brillante, a été référée à L'Arbralettre par un conseiller pédagogique qui, après une série de tests, lui a annoncé sans plus de ménagements qu'elle était « proche de la déficience ! » Le confrère de cet imbécile avait, l'année précédente, répondu à Fernand D., 55 ans : « Tu veux apprendre à lire ? Écoute, bonhomme, à ton âge, oublie ça ... ». Ici, Fernand a appris à lire et à écrire en deux ans.

Au cours de son apprentissage, le participant se substitue graduellement au rôle du juge et, cette fois, il se donne raison. Agathe, 57 ans (la même qu'on avait traitée d'arriérée dans un centre de formation préparatoire à l'emploi), a été toute sa vie tellement arrêtée et bloquée par l'intolérance des autres que ce n'est qu'après deux ans d'un apprentissage plutôt lent qu'elle a enfin réussi à débloquer. Sur le conseil d'une amie qui lui a parlé du « pouvoir du subconscient », elle a tout simplement décidé un bon matin qu'elle savait lire et écrire. Or, c'est un fait « objectivement mesurable » que depuis ce temps, Agathe apprend mieux ...

> *« ... Un jour, je ne savait pas lire ni écrire, dans ce temps la javait 21 ans et j'ai antandu parler d'une école qui s'appelle l'arbralettre, une femme que je conai man a pallée. j'ai comancé à allé à cette école et aujourd'hui toute va bien ce qui veux dire quand que lon veux lon peux car aujourd'hui ça me parait si simple. J'ai 25 ans, moi je ne savait Rien quand je suis rentré la et mintenan toute va bien. » (Dany)*

Les évaluateurs professionnels feraient mieux de se lever de bonne heure s'ils veulent convaincre Dany qu'il ne sait pas écrire ...

LA FISSION DU SAVOIR CHEZ UN QUÉBÉCOIS IMPOPULAIRE

Depuis quatre ans, notre aventure en alphabétisation a été quotidienne et spontanée. Nous avons toujours été tellement occupés à franchir les obstacles et à mettre un pied devant l'autre que ce n'est qu'en jetant un coup d'oeil en arrière que nous avons constaté, sous son apparent désordre, la cohérence de notre démarche.

Jamais L'Arbralettre ne s'est inscrit dans un quelconque système technique ou idéologique. Sa trame a été, et continue d'être tissée au jour le jour, sans cadre ni modèle, à partir du coeur même d'une communauté en perpétuel mouvement.

Pourtant, si l'on observe de plus loin cet ensemble anarchique de formes et de couleurs, il en ressort clairement quelques grands traits qui convergent symétriquement vers le centre.

Appelons-les la revalorisation des individus, de leur culture et de leurs paroles, la démystification et le partage du savoir, l'éclatement, la libération, le plaisir...

DÉSAMORCER LA CONNAISSANCE

Les analphabètes considèrent très souvent l'intelligence et l'instruction comme une seule et même chose. Cette illusion, c'est en quelque sorte l'invisible chapeau d'âne dont l'école, puis la société les a coiffés toute leur vie. Ils se représentent le Savoir comme une montagne inaccessible au sommet de laquelle trônent les universitaires, pendant qu'eux croupissent en bas. Pour eux, la Connaissance est un don inné qui rend tout-puissant. Arthur nous contait qu'il fut tout étonné de voir un jour son compagnon de voyage, « un gars bien instruit », baisser sa vitre pour demander un renseignement. C'était à peine concevable !

Leur vision statique du Savoir et de l'intelligence se manifeste souvent au cours des premières semaines de leur apprentissage par une attitude d'attente résignée : leur rôle est d'avaler les doses de connaissances que leur sert courageusement l'alphabétiseur. C'est lui qui a tout le mérite et ils s'excusent presque de lui faire perdre son temps. Ces gens qui ont été littéralement vomis par le système scolaire affichent l'obéissance passive qu'on exigeait d'eux là-bas.

Ce comportement fataliste et culpabilisant est le pire obstacle à l'alphabétisation. Il est primordial d'aider les nouveaux à s'en défaire au plus vite.

C'est pourquoi nous saisissons toutes les occasions qui se présentent pour en discuter. Il est important qu'ils soient informés de la situation et de l'ampleur de l'analphabétisme au Québec et dans le monde afin qu'ils cessent de se percevoir comme des accidents isolés. Ils doivent aussi savoir que les gens instruits sont loin d'être une congrégation de génies et que l'intelligence n'est pas un Bouddha juché sur une montagne de connaissances : elle est dans le mouvement, la curiosité, le désir et la volonté d'apprendre.

Surtout, pour pouvoir enfin se libérer de leur « peau d'analphabète », ils doivent ouvrir la porte au doute et à la critique, aller en appel et renverser les verdicts de culpabilité qu'ils traînent depuis l'école ...

> *« ... Je me suis pose au ci la question, pourquoi j'ai pas apri à l'ecole. San vouloir me vanter aujourd-hui je vien about d'ecrire pour que le monde peuve me lire. Pour temps je ne suis pas plu intelligent que quand j'etais adolescent.*
>
> *A mon avi on droit non seulement changer le sixtème scolère mais aussi la mantalite des jens, surtous à ceu qui on apri très bien à l'école (...).*

Moi peut-être si j'avais été respecté et non manipuler comme une vulgaire obget peut-être que j'aurais pu apprendre, c'est vrais que je ne voyais pas beaucoup mais aujourd-hui je ne vois pas beaucoup plu claire et je reuscis à apprendre.

Ma vie avant était une enfer, je ne vivais pas je me battais pour leur prouver que je n'étais pas un imbécile... »

(Fernand G., 25 ans)

L'alphabétisation se bute à un autre obstacle moins tragique sûrement, mais non moins coriace : le sentiment solidement ancré chez la plupart des gens que leur langage n'est pas à la « hauteur » du code écrit.

La barrière qui sépare l'écrit et l'oral est une source de migraines pour plusieurs alphabétiseurs, d'autant plus que cette complication vient sournoisement chatouiller notre vieux complexe de colonisés. Depuis la « petite école », on a appris à endosser le français écrit comme un manteau du dimanche mal ajusté, dont on doit tout de même s'accommoder dans les grandes occasions.

Celui qui n'a jamais eu la chance de l'essayer y voit un vêtement qui sied à tout le monde, sauf à lui. Il est convaincu qu'il ne pourra jamais « bien » écrire parce qu'il parle trop mal...

Libérer les analphabètes de ce préjugé, cela commence par nous libérer nous-mêmes et cesser d'errer comme des âmes perdues entre le « joual » et le « bon parler ».

L'alphabétisation doit évidemment tenir compte du fossé oral-écrit si elle veut amener les gens à pouvoir lire n'importe quoi. Il faut savoir que « chu, té, yé », c'est aussi : « je suis, tu es, il est... ». Mais surtout, elle doit les aider à s'exprimer librement et non pas les enfermer dans l'enclos du français « correct ». Il ne sert à rien de connaître son précis de grammaire par coeur quand on n'a plus rien à dire.

La langue vit et se transforme par la base et non par le sommet. Le code écrit devrait être utilisé non plus comme l'arme suprême qui sanctionne et censure le langage, mais comme un outil qui peut lui ouvrir de nouvelles voies.

À L'Arbralettre, les participants n'apprennent pas à plier leurs idées ou leurs mots aux exigences de l'écriture. Au contraire, ils jouent à adapter le code écrit à leur parole.

L'orthographe et la grammaire ne sont que des subtilités du jeu et non pas une fin en soi. Les fautes ne sont pas des péchés mortels, pas plus que le dictionnaire n'est une bible. « Magané », « placotter », « amancher » ont beau être utilisés par près de six millions de personnes, il paraîtrait que ce ne sont pas encore de « vrais » mots ! Et bien tant pis... À L'Arbralettre, on n'attendra pas, pour les écrire, d'obtenir la bénédiction d'une académie qui vient à peine de reconnaître le « canadianisme » « fin de semaine » comme un substitut acceptable pour « week-end »...

... ET S'APPROPRIER LES CONNAISSANCES

À L'Arbralettre, nous accordons beaucoup d'attention à ce que nous appelons les « connaissances générales ».

L'analphabétisme se manifeste souvent par un registre restreint de références et pour cause, puisque ceux qui ne savent pas lire sont coupés des principales sources d'information. Même l'information audiovisuelle leur échappe puisqu'elle est fondée sur un

système de repères commun aux gens relativement instruits. Pour comprendre un simple bulletin de météo, il faut au préalable posséder quelques notions géographiques ...

Cette lacune contribue à faire des gens des sujets facilement exploitables et ajoute au fardeau de leur culpabilité. Il est étonnant d'entendre un adulte demander en plein atelier s'il y a un ou deux soleils, mais il est encore plus étonnant d'apprendre qu'il a retenu cette question depuis l'âge de dix ans, de peur de faire rire de lui.

Nous sentons que la gêne éprouvée face à l'ignorance est aussi blessante, sinon plus, que l'analphabétisme lui-même, et que le désir profond d'accéder au Savoir est intimement lié au désir d'apprendre à lire.

C'est pourquoi nous avons jugé essentiel d'intégrer à notre pratique d'alphabétisation un volet de connaissances générales que nous appelons ici la « para-alpha ».

Ces activités sont abordées de façon très informelle et sans plan préconçu. Le plus souvent, elles se déroulent à l'intérieur même des ateliers, au gré des questions, des remarques et des débats qui y surgissent.

L'alphabétiseur ne prépare, n'impose et ne dirige jamais les discussions. Il n'a pas besoin non plus de les animer ... elles sont déjà assez animées ainsi ! Il donne de l'information ou il profite simplement, comme les autres participants, des expériences, des connaissances ou des « tuyaux » échangés.

Nous évitons les « débats organisés », non seulement parce qu'ils sont dépourvus de spontanéité, mais aussi parce que ce genre de séance pourrait peut-être plaire à Albert qui assiste à neuf ateliers par semaine, mais il est loin d'être sûr qu'elle ferait l'affaire de Claude qui travaille douze heures par jour et qui ne prend même pas le temps de souper pour ne pas perdre une minute de l'atelier.

Notre rôle est beaucoup plus de mettre à la disposition des gens des outils susceptibles d'éveiller leur intérêt. Ainsi, nous avons tapissé les murs de cartes géographiques, abonné L'Arbralettre à quelques revues et conclu une entente avec la bibliothèque municipale qui nous prête chaque année un nombre considérable de livres. Nous les choisissons en fonction de l'attrait qu'ils exercent sur les gens. Ce sont en général de gros bouquins illustrés, tels des encyclopédies, des ouvrages sur les plantes ou les animaux, des atlas, des livres de cuisine ou de bricolage, etc ...

Enfin, L'Arbralettre possède depuis peu son propre journal conçu par les participants, qui l'ont baptisé *Au pied de l'Arbre*. Bien que les recettes de cuisine y soient particulièrement populaires, on y retrouve aussi des histoires de vie, des commentaires, des récits de voyages, la bande dessinée « sans légende » de Pierre, les pensées recueillies par Ginette, la chronique de cinéma de Mario et les jeux-devinettes, signés par Dany, du genre : « Quel est le Premier ministre du Québec : René Lévesque ou René Lecavalier ? »

L'ALPHABÉTISATION EN TROIS DIMENSIONS

Il existe à L'Arbralettre une activité qui nous tient particulièrement à coeur : chaque printemps, nous partons tous en voyage pour finir l'année en beauté. En juin dernier, L'Arbralettre se transportait à la réserve indienne d'Odanak et, après s'être offert la spécialité culinaire de la région, la gibelotte de poisson, on se retrouvait au beau milieu du lac Saint-Pierre.

Cette année, nous mettons le cap sur Québec et l'Île d'Orléans.

Nous avons beaucoup d'autres projets que nous avons dû retarder, faute de temps et surtout d'argent. Nous voudrions, entre autres, multiplier les voyages, faire des excursions dans la nature, monter une pièce de théâtre, un spectacle musical ...

Ces manifestations sont pour nous aussi intimement liées à l'alphabétisation que le papier ou le crayon. L'apprentissage n'est pas qu'un exercice d'assimilation faisant appel aux yeux, aux oreilles et à la mémoire. C'est une expérience de découverte et de création à laquelle devraient participer tous les sens.

Le malheur est que leur financement est presque introuvable. Allez donc expliquer à un formulaire que le plaisir est une des « activités de votre projet d'éducation populaire que vous entendez réaliser pour atteindre les objectifs spécifiques énoncés au n° 2 ... »

Il y a à L'Arbralettre un atelier où les activités de para-alpha sont menées de façon intensive : c'est le groupe des « anciens » qui ont, à toutes fins utiles, terminé leur apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais qui ne sont pas arrivés au bout de leur démarche.

Après deux ans d'activités, nous avons été confrontés à un problème que nous n'avions jamais envisagé et qui se manifesta chez Fernand G. Lorsque ce dernier comprit qu'il savait lire et écrire, il traversa une crise profonde en prenant conscience qu'il avait, dans ses propres mots, perdu dix ans de sa vie : « Avant j'étais un analphabète, maintenant je suis un ex - analphabète et c'est ça que j'vais être toute ma vie ». Nous avons été très touchés par ce qu'il vivait. Fernand était alphabétisé et malheureux, et nous pouvions difficilement ne pas nous en sentir responsables. Ce que nous avons compris, c'est qu'il n'était pas vraiment alphabétisé, mais juste assez pour mesurer son ignorance et en souffrir.

Par la suite, nous nous sommes aperçus que ce sentiment « d'incomplet » se manifestait, quoique de façon moins dramatique, chez la plupart de nos anciens participants. Ils savaient lire et écrire, mais ils demeuraient attachés à L'Arbralettre. Les six premiers analphabètes qui ont franchi le seuil de Shécrilire il y a près de quatre ans sont encore avec nous. Il est certain que les liens d'amitié qu'ils y avaient noués et que la part qu'ils avaient jouée depuis sa naissance y étaient pour quelque chose. Mais il y avait plus : ils avaient acquis un outil dont ils ne savaient pas trop comment se servir.

Comme il n'était pas question pour nous de leur donner leur congé, un choix s'imposait : pousser plus loin l'apprentissage technique du code écrit ou se servir de la lecture et de l'écriture comme d'un tremplin pour faire autre chose.

La première solution ne nous a jamais intéressés. Nous croyons qu'il n'est pas de notre mandat d'enseigner la règle des adjectifs pris adverbialement ou celle des propositions subordonnées compléments circonstanciels de comparaison. Heureusement, les commissions scolaires sont là pour cela. Si l'un de nos participants exprime le désir de poursuivre ce genre d'études pour décrocher un diplôme, nous lui indiquerons le chemin à suivre.

Quant à nous, nous avons opté pour la deuxième solution : permettre aux gens de poursuivre leur apprentissage dans une perspective beaucoup plus large en les initiant aux innombrables possibilités que la lecture et l'écriture leur ouvrent, et surtout en les aidant à déterminer ce qu'eux-mêmes veulent en faire.

Quelques-uns d'entre eux ont manifesté le désir d'être à leur tour alphabétiseurs et y ont même fait leurs premières armes. Cependant, les tempêtes qui ont secoué L'Arbralettre depuis deux ans nous ont tellement tous bousculés que nous n'avons pu leur accorder l'attention et l'encouragement que nous aurions souhaité. Ces initiatives ont quand même eu

d'heureux résultats et elle représentent un des bourgeons les plus intéressants qui aient vu le jour à L'Arbralettre.

De façon plus générale, nous tentons dans l'atelier des anciens de familiariser les gens avec les différentes formes et les divers usages de l'écriture : littérature, poésie, théâtre, bande dessinée, roman, science-fiction et textes à caractère informatif sur l'actualité, l'astronomie, l'histoire, la géographie, etc. La présence de plusieurs immigrés dans cette équipe rend ces derniers sujets particulièrement intéressants et vivants.

En écriture, nous travaillons presque exclusivement la création par la composition de textes, les exercices d'écriture libre et la rédaction du journal. Si nous visons à ce que les gens découvrent leurs intérêts en lecture, nous visons également à ce qu'ils développent leur propre « style » d'écriture. L'Arbralettre ne produit pas des ex-analphabètes, mais des écrivains...

Mario, un mordu de cinéma, s'est découvert une vocation de critique de films en écrivant dans *Au pied de l'Arbre* et s'est d'ailleurs placé lui-même responsable d'une chronique de cinéma. Il a un style descriptif très minutieux et ne fait presque pas de « fautes ».

Dany est plutôt du genre extraverti. Il est mêlé à quatre ou cinq organismes populaires et semble toujours pris entre deux réunions. Il écrit dans un journal de quartier auprès duquel il agit un peu comme le correspondant de L'Arbralettre. Pour lui, l'écriture est devenue un outil essentiel qu'il a parfaitement adapté à ses activités : il a le débit tumultueux et anarchique d'une cascade. Il ne prend jamais la peine de corriger ses fautes, car pour lui, cela n'a aucune importance. Il a trop à dire, trop de mots à rattraper pour perdre son temps avec des participes passés !

Quant à Fernand, il utilise l'écriture beaucoup plus comme un moyen très personnel de réflexion et de rationalisation. Il rédige bien, lentement et presque musicalement. Il s'écrit à lui-même de longs textes qu'il détruit à mesure : « Quand j'écris, c'est comme si je parlais à quelqu'un ... »

ENFIN, L'ÉCLATEMENT ...

Depuis le début de notre action, nous nous sommes particulièrement intéressés à la mise en valeur d'un phénomène que nous avons baptisé « l'éclatement ».

Nous avons remarqué que chez la plupart des individus, la lecture des premiers mots provoque une vive émotion qui se traduit de plusieurs façons : un fou rire, un déferlement de sacres et même une envie de pleurer. Cette réaction n'intervient pas au même moment pour tout le monde et n'a pas les mêmes effets mais, en général, elle s'accompagne d'une sorte de déblocage dans l'apprentissage. Depuis trois ans, nous avons appris à mieux la comprendre et même à la provoquer.

L'éclatement, c'est le phénomène qui se produit quand l'individu qui se concentre depuis un moment sur un symbole inerte comme LAVABO voit tout à coup apparaître devant ses yeux cet objet blanc dans lequel il se lave les mains tous les jours depuis vingt, trente ou quarante ans.

L'éclatement, c'est le déclic qui survient quand il entrevoit ce qui se cache derrière les espèces de signes cabalistiques que sont les lettres : enfouies sous ces simagrées depuis toujours incompréhensibles pour lui, il y a une mécanique qui, une fois dominée, le mènera où il voudra. Mais surtout, il y a un monde d'images, d'idées et de sensations, il y a la lecture ...

Une telle découverte est non seulement exaltante, elle est rassurante et gratifiante. Pour la première fois, il a entrevu l'ensemble de la démarche dans laquelle il s'est embarqué et il s'est fourni à lui-même la preuve qu'il était capable de la mener à bien. À partir de ce moment, il abandonne son attitude passive face à l'alphabétiseur, et c'est lui qui prend le volant.

L'éclatement n'est pas un phénomène isolé, mais le début d'une série de réactions en chaîne.

Au cours d'un atelier où les gens travaillaient des phrases simples comme « Le curé fume la pipe », l'alphabétiseur demanda, en passant, s'ils « voyaient » un curé en train de fumer une pipe. Tous se rendirent compte non seulement qu'ils pouvaient effectivement décrire le curé, la pipe et la pièce dans laquelle il était, mais qu'il y avait autant de curés que de participants. C'était aussi un éclatement : ils venaient de faire l'expérience de cette magie de la lecture qui fait que lorsqu'on lit, ce que l'on voit et ce que l'on entend est toute autre chose que le dessin et le son des lettres.

Les éclatements surviennent régulièrement tout au long de l'apprentissage. C'est arrivé quand Léopold a déchiffré son premier mot, mais aussi quand Dany a lu l'*Herbe bleue*, son premier roman, quand Fernand s'est rendu compte qu'écrire c'était « comme parler à quelqu'un » et quand, par un beau jour de juin, cinquante personnes dont la majorité n'étaient jamais sortie de leur patelin, ont vu de leurs yeux que le fleuve Saint-Laurent avait peu en commun avec le ruban bleu que nous leur avions montré sur une carte.

Pour avoir une simple idée de la valeur et du sens que ces découvertes représentent pour quelqu'un, l'alphabétiseur doit se mettre dans sa peau, se départir de ses mécanismes et de ses réflexes et surtout, se rappeler que pour lui-même, la lecture, l'écriture et le savoir sont au moins autant des instruments de jouissance que de performance.

Plusieurs pratiques négligent le pouvoir de libération et de plaisir de l'alphabétisation pour ne proposer que l'utile et le nécessaire. Pour plusieurs, n'est valable que ce qui est organisé, dirigé et sérieux. Le léger, le quotidien, le tendre et le comique sont au mieux insipides, au pire ils sont un dangereux agent démobilisateur.

Détestable est cette manie de juger futiles les gestes, les idées, les rêves et les rires qui ne s'inscrivent pas directement dans quelque considération pratique ou dans quelque grand projet de société. Écrire sur les fleurs, c'est futile. Apprendre que Rome est une ville d'Italie, c'est futile. L'humour et le plaisir sont futiles ...

Louise, qui ne savait pas écrire son nom il y a trois ans, aurait-elle raté son alphabétisation parce qu'elle aime bien écrire des recettes de cuisine au lieu d'employer son esprit et sa plume à des réflexions plus utiles comme la condition de la femme ou la façon de boucler un budget ?

C'est une perspective morbide que de limiter l'alphabétisation à une série de leçons de français ponctuées de séances sur la pauvreté, le chômage ou l'habileté à remplir un formulaire.

Pour nous, l'alphabétisation c'est aussi les rires qui fusent des ateliers, les midis à jouer aux cartes, aux dominos ou à la balle-molle, les lettres, les cartes postales ou les cartes de souhait truffées de fautes, les échanges de recettes, la croisière dans les îles de Sorel ou autour de l'île d'Orléans, l'arbre de Noël et les fêtes.

DES SEMELLES DE PLOMB...

> « Vous aussi, utilitaristes, vous n'aimez l'utile que comme le véhicule de vos penchants ; ne trouvez-vous pas parfois intolérable vous aussi, le grincement de ses roues ? ».
>
> NIETZSCHE

Le culte de l'utile et du nécessaire a été poussé à l'extrême par l'alphabétisation fonctionnelle, la nouvelle panacée des commissions scolaires.

Il y aurait dans la société deux types d'individus : ceux qui fonctionnent et ceux qui ne fonctionnent pas. Est déclaré en bon état de marche quiconque sait dresser une liste d'épicerie, prendre un message au téléphone, écrire une lettre au moins une fois dans sa vie (sans trop de fautes, cela va de soi), lire lui-même son avis d'augmentation de loyer et surtout, remplir un formulaire d'emploi même s'il n'y a pas d'emploi.

Comme l'alphabétisation scolarisante, l'alphabétisation fonctionnelle considère l'analphabétisme comme une erreur technique de parcours, et l'analphabète comme un engrenage tordu qu'elle a pour mission de rectifier et de réinserer dans la machine sociale. Elle ne questionne ni le fondement politique et social de l'analphabétisme, ni les besoins des analphabètes.

Il est absurde de prétendre que la principale raison qui pousse les gens à s'alphabétiser est leur ambition de se « débrouiller » dans la vie. S'ils font eux-mêmes souvent allusion à l'argument terre à terre de la débrouillardise, c'est qu'il est le plus facile à exprimer et que c'est celui avec lequel on leur rabat les oreilles tous les jours. Il n'y a personne d'assez fou pour se lancer dans un apprentissage aussi long et compliqué pour en arriver à remplir des formulaires. Ce serait comme apprendre l'italien pour se commander une pizza.

Fernand nous a expliqué un jour qu'avant d'apprendre à lire et à écrire, il lui venait des bouffées de violence envers les gens qui lisaient devant lui. Il faut beaucoup plus qu'une considération pratique pour déclencher des réactions pareilles : c'est le désespoir et la frustration de se voir interdire l'accès d'un univers magnifique parce qu'on n'en possède pas la clé. Les analphabètes ont souvent des désirs précis mais tous, il viennent chercher cette fameuse clé. Or ce que l'alphabétisation fonctionnelle leur propose, c'est une clé de « boîte à lunch »...

D'ailleurs, cette alphabétisation dysfonctionnelle rejoint très peu les analphabètes « complets », ceux dont le désir est le plus réprimé. Elle s'adresse surtout à ceux qu'on désigne sous le vocable détestable d'« analphabètes fonctionnels » ou (oh malheur !) de « semi-fonctionnels ». (Il aura fallu un cerveau bassement technocrate pour inventer des platitudes pareilles !).

La généralisation de l'interprétation fonctionnelle de l'analphabétisme est la chose la plus tristement stupide qui soit arrivée dans le domaine de l'alphabétisation. Les expressions « fonctionnel » et « semi-fonctionnel » sont tellement arbitraires que ceux qui s'en servent n'ont même pas réussi à s'entendre à leur sujet. À en croire la définition que certains en donnent, l'analphabétisme fonctionnel engloberait la totalité des classes populaires et une bonne partie des campus universitaires.

On a pu assister dernièrement à une véritable débandade de statistiques. Cet été *Le Journal de Montréal* annonçait en première page qu'il y a un million et demi d'analphabètes au Québec ! Cette nouvelle chasse aux analphabètes n'est pas seulement ridicule, elle est néfaste. En noyant dans une foule d'analphabètes imaginaires les véritables concernés et en grossissant les chiffres de façon aussi grotesque, on a dilué la réalité de l'analphabétisme et on l'a dépouillée de son sens politique. Ces bombes publicitaires qui étaient destinées à sensibiliser la population au problème ont eu l'effet contraire : elles l'ont blasée. Pour bien des gens à l'heure actuelle, est analphabète celui qui écrit mal, à commencer par leur médecin de famille...

L'expression « analphabète fonctionnel » est laide, insignifiante et méprisante : on ne parle pas des gens comme s'il s'agissait de vieux moteurs mal huilés. (Le mot « analphabète » est déjà lui-même assez désagréable merci !).

Comble de l'ironie, il ne lui reste même pas le mérite d'être techniquement juste. Aimé était un analphabète tellement « complet » qu'il a bien failli sortir d'un examen de la vue avec une canne blanche : il ne pouvait pas lire le gros E du Tableau. Quand il expliqua son cas à la technicienne, elle lui répondit, très embêtée : « Tu sais pas lire ? Ben t'as pas besoin de lunettes c't'affaire ! »

Pourtant, Aimé a une petite entreprise bien portante d'autos usagées, ce qui l'oblige régulièrement à voyager seul à Montréal, à Québec et même à Toronto. Personne ne pourra insinuer qu'Aimé ne fonctionne pas...

Nous refusons de croire que les analphabètes d'ici ou d'ailleurs — qui ont un métier, sont délinquants ou survivent avec un chèque de bien-être, élèvent des enfants, cuisinent, courent les aubaines, fabriquent leurs vêtements, marchent trois milles par jour pour apprendre à lire et trouvent le moyen de s'entraider — soient des êtres « non fonctionnels » ou « non conscients ».

Il faut être drôlement vaniteux ou simplement stupide pour considérer ces milliers d'adultes de tous les âges comme des espèces de foetus incomplets et inutiles auxquels on aurait la sainte mission d'insuffler âme, vie et conscience.

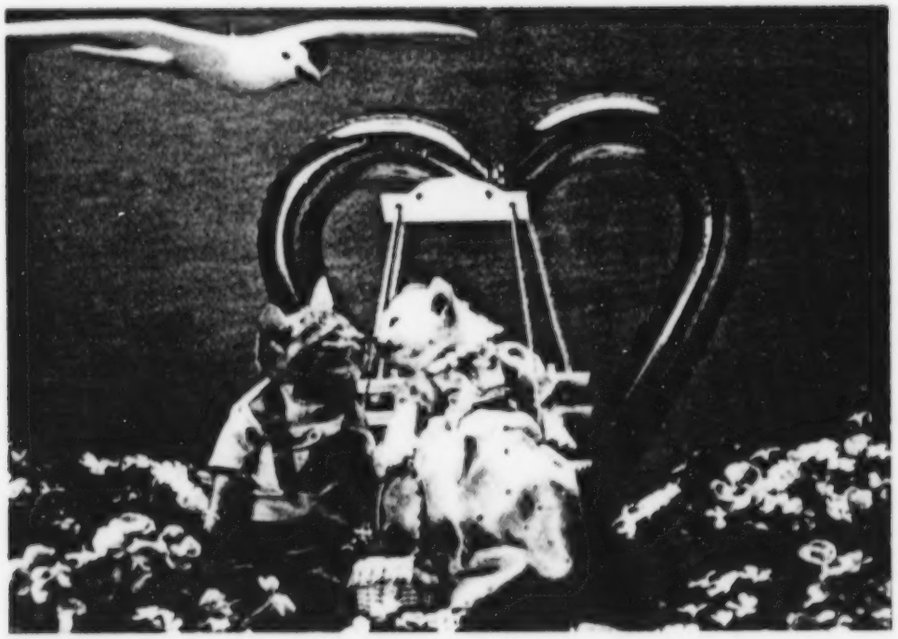
L'alphabétisation n'est ni une usine de réchappage, ni l'incubateur d'une race nouvelle, et avant de prétendre guérir, rectifier, améliorer ou illuminer qui que ce soit, l'alphabétiseur devrait essayer de voir les gens à qui il a affaire autrement qu'à travers les lunettes de sa morale libérale et catholique. L'alphabétisation, c'est avant tout une question de respect et de réciprocité.

L'Arbralettre n'a jamais eu la prétention de former ou d'emplir des gens qui sont déjà pleins à craquer. Ce qu'ils viennent chercher n'est qu'une paire d'ailes... Ils ont déjà le moteur, l'essence et le pilote. Ici, ils peuvent s'initier à l'ABC de l'aéronautique et peut-être aussi reculer un peu la ligne d'horizon, mais personne ne décidera à leur place de leur destination. Ils seront bien libres de s'envoler vers le travail, la taverne, l'église, Québec, Cuba ou Katmandou...

* * *

L'amitié est la plus grande richeses qui peut existé entre nous. Vous donnez beaucoup de votre temps nous l'apprécions. Beaucoup de bonheur à partager avec nous avons eu avec vous. Nous formond une grande famille unie. C'est très agréable d'être avec vous. Vous donnez beaucoup de bonheur à chacun entre nous. Vous nous avez procuré tant de joies et de bonheur durant notre année nous vous remercions de tout coeur.

De nous tous



À peu près tout le monde s'entend pour dire que l'alphabétisation est un droit fondamental, une nécessité sociale ou tout simplement que « cela est juste et bon ». Là ou cela se corse, c'est quand arrive le temps d'en prendre la responsabilité...

Notre député fédéral vient de nous annoncer que L'Arbralettre est devenu trop grand pour avoir droit aux programmes de création d'emplois et qu'il devra dorénavant compter uniquement sur son père légitime, le gouvernement provincial.

Le problème, c'est qu'aux yeux du paternel, L'Arbralettre n'est justement pas tout à fait assez grand pour être pris au sérieux. Il fait partie d'un essaim de petits projets bien sympathiques habitués de quêter leur subsistance à gauche et à droite et à se contenter des quelques miettes laissées par la souveraine commission scolaire.

Il semble que pour la plupart des fonctionnaires et technocrates du ministère de l'Éducation, l'alphabétisation populaire, comme l'ensemble de l'éducation populaire d'ailleurs, ne représente pas beaucoup plus qu'un réservoir de « jobines » temporaires et à bon marché, dont l'insécurité financière serait adoucie par quelque belle ferveur missionnaire.

Il n'y a rien de plus frustrant que de savoir que le robinet alimentant ce luxuriant jardin dans lequel vous avez travaillé avec tant d'ardeur est entre les mains de gens qui s'en fichent.

Il y a de quoi s'inquiéter pour l'avenir de l'alphabétisation populaire, autonome et par surcroît libre...

Même dans l'éventualité d'une campagne d'alphabétisation telle qu'on en entend parler depuis quelque temps, il est loin d'être certain que le gouvernement ne la laissera pas tranquillement étouffer au profit de la dispendieuse mais rassurante chimère qu'est l'alphabétisation fonctionnelle.

Au milieu de tous ces vents contraires, nous nous demandons si l'alphabétisation au Québec réussira un jour à se libérer de ses cadres, de ses carcans et de ses stéréotypes. Au lieu de s'obstiner à transplanter des chênes dans des boîtes à fleurs ou des arbres à caoutchouc sur la Côte-Nord, ne serait-il pas tellement plus simple de permettre aux sols de nourrir les germes qu'ils contiennent ?

DES BRANCHES D'ÉCRITURE

CENTRE D'ACCUEIL DE READAPTATION
POUR ALCOOLIQUES ET AUTRES TOXICOMANES
SAINT-VINCENT DE PAUL

NOM Laurent Dussault
PRENOM FARINE
DATE DE NAISSANCE LE 15 FA
NOM DU PERE LE LAVABO
NOM DE LA MERE LA MOTO
No DE DOSSIER LE PAIRI

La future se tire

EVALUATION DE DEMANDE DE PRISE EN CHARGE

Évaluation faite par LE JUDO LE KILO LA SALADE.
Patient adressé par LA LUNE LA BAVE LE PIRATE

DATE LA TIRE | LA RAME | UNE DAME
LA NATURE |
| LA PILAITE A 30.
LA PILULE |

La majorité du temps les dimanches je suis seul et j'écrie beaucoup. Pour moi écrire c'est merveilleux, c'est comme ci je parlais à quelqun.

Des fois j'écris des choses, mais, je montre à personnes ce que j'ai écri. Je les mais à la poubelle. Des fois ces des choses que je ne peux, ou que je ne veux pas dire à personnes, pour temps j'ai l'impréssion de parler à quelqun.

Je me disais pour quel raison eux peuve écrire et moi pas. (...)

Avant je ne savais pas écrire, je pouvais pas savoir quel plésir que sa pouvais donner d'écrire.

Avant quan je voyais quelqun écrire devant moi, si je m'étais pas retenu j'aurais sauter sur cette personne et la batre.

Pour bien des personnes eux ont appries à écrire très bien sans aucune difficultées à leur adolescence. Ces personnes eux non pas véqu leur adolescence et la moitié de leur à âge adulte sans savoir écrire. (...)

Pour quelqu'un qui ne savait pas écrire et qu'il écri une lettre sans faire trop de fautes, cette personne trouve ça merveilleux. C'est comme une personne qui ne j'amait marcher et aujourd'hui il se lève et marche, il est complettement émerveiller!

- Fernand G., Eté 1981

Y a pas d'analphabètes

Je m'appelle Dany et j'ai 23 ans. Un jour que je manala en autobus une personne de l'université ma di que ne pas savoir lire ni écrire ces une maladi incurable. Je lui est di assi toi 2 minutes on va parlé. Quand j'ai vu qu'il ne voula rien comprendre je lui est dit ca parai que tu est à luniversité tu ne veux rien conprandre. Je connai beaucou de tete enflé comme toi qui von à luniversité qui ne velle rien conprendre. Et je lui est dit j'ai une chose à te dire vien voir à l'arbalaite tu va voir si ces une maladi incurable. La je suis parti en crisse.

Moi je naime pas quel quin qui me di tu est un analfabète. Nous nous voulons nous fair comprandre par la société. Jesper que les gan von nous comprandre. Aulieux de dire qu'il y a 300,000 analfabete au Québec pourquoi ne pas dire, il y a 300,000 persons au Québec qui ne save pas lire ni écrire sa ferai moi malle au coeur.

Moi je me considair plus comme une personne qui ne sai pas lire ni écrire. Avan quan il avait un fime je ne pouvai pas lire au débu et maintenant je peux le lire. Pour moi il y a pas une persone qui est pas capable daprendre à lire ou écrire.

Sa fai lontan que je veux le crier à toute le monde mai je nai jamai u la chance. Maintenant que je sai lire et écrire je suis contan de vous dire si vou conaisé quel quin qui ne sais pas lire ni écrire SVP se nai pas difficle de lui montré meme moi qui ne savai rien voila 2 ans passé maintenan si je voi quel quin qui ne sai pas je nai pas peur de lui montré.

J'ai meme déja comansé car à l'arbalaite si un jour René Josée ou Mimi ne peux pas venir c'ai un des étudian qui fai la clase. Un jour je lait fait sa ma fait plésire.

A L'arbalaite on fait un livre. Ces moi qui va le supervisé. René Josée et Mimi il croit que je suis capable. Comme je vous lai dit avan nous voulon nous faire conaitre par la société et je croit que le livre ces la bonne fason.

DANY, Janvier 1982

La soucoupe volante

Devine, ce que j'ai vu, tu me croira pas. J'ai vu une soucoupe vollante. Je marchais quand j'ai entendu un drolle de son, j'ai regardé en haut et j'ai vu un disque brillant qui se déplassait à l'horizon et ca approchait de moi à une vitesse folle. Le son enplifiait et la lumière aussi. J'ai vue l'engin s'arèter dans l'air et il s'est mi à dessandre tranquillemant sur le lac enface de chez mois s'était de toute sorte de couleurs et d'un éblouicement terrible une lumière forte terrible les cours son revenu quand elle sait posé parceque avec l'éblouissement et la dessante la lumière étais très forte.

Un coup posé il a un paneau qui s'est ouvert quand j'ai vu une escalier dessendre avec des marches de couleur plaine de lumières, rouges, bleus, vert, et jaune et un petit homme avec une grosse tête qui demandais tranquillement comme si il était pas sur de son coup il avait de petite épaules de longs bras et trois dois dans chaque main il avait pas l'air méchant il a ramassé de la neige et il a remonté les cinq ou six marches de couleur et une grosse lumière se fit à nouveau d'une forse inégallable.

La soucoupe a remonté plusieur pieds et avait de belle couleur elle traverse l'orizon et je la paire de vu s'étais très beau mais ébeurrant.

de François

« Un rêve mistérieux »

Je rêve, je sui dans un grand couloir je marche lantement il y a bouquou de porte j'ai c'est d'ouvrir les portes mait je ni arive pas, je crie mes persane manten, et tous d'un cours il il fait noir pendant qu'elque minute plus tard, je suis quamme transporté dans un autre mond tout est mervailleu il y ai des fleurs des arbres et boucou dautre chose à lautre extrémité il à des enfans qui se baingne dans un grans basin d'eau claire, il yai trois soliel qui éclaire le basin, de lautre côté iL yai des millions détoils qui brille dans un grans cile lumineu c'est extra ordinaire comme c'est beaux je redard à droit il à des portes qui souvre de lautre coté des grands ports, il faut froid c'est blan comme la nege mest sait du sable comme dans le désair je marche long tent et pui je me réveille. bruis que ment.

Gabrielle Létourneau

RECHERCHE-ACTION ET ALPHABÉTISATION AUTONOME *

Jean-Paul Hautecoeur

* Transcription d'une conférence donnée au congrès annuel de l'« Association for Research in Adult Education », Montréal, 1983.

« Il est un âge où l'on enseigne ce que l'on sait ; mais il en vient ensuite un autre où l'on enseigne ce que l'on ne sait pas : cela s'appelle *chercher*. Vient peut-être maintenant l'âge d'une autre expérience : celle de *désapprendre*... Cette expérience a je crois un nom illustre et démodé, que j'oserai prendre ici sans complexe, au carrefour même de son étymologie : Sapientia : nul pouvoir, un peu de savoir, un peu de sagesse, et le plus de saveur possible ».

Roland BARTHES, *Leçon*

« L'Arbralettre est une place où on apprend à giguer sur la langue... Il ne s'agit plus de codifier les idées des autres, mais d'exprimer ses propres idées. La découverte de l'expression écrite doit mener à la libération de l'imagination et à la production de soi. Elle ne se fait pas seulement par le travail, mais aussi par le plaisir. Elle fait appel au ventre autant qu'à la tête ».

R. BOUCHER et J. LEFEBVRE,
De l'alphabétisation libre

Depuis quelques années, le terrain de l'alphabétisation au Québec est marqué par une croissance des interventions éducatives, mais aussi par une production d'écritures. Une partie appréciable de ces écritures peut être classée sous la rubrique *recherche-action*.

On peut étendre ou rétrécir le genre. Si on l'étend, c'est alors la presque totalité des textes qui émanent d'un processus de recherche-action, dans ce sens qu'ils sont le résultat d'une interaction entre la théorie et la pratique, entre la conceptualisation et l'application, entre la déduction et l'induction, entre des auteurs et des acteurs. Si on le rétrécit, ou si on fait passer la fonction recherche dans l'action d'alphabétisation, c'est à une production spécifique qu'on a affaire. Les textes sont généralement identifiés aux collectifs des organismes qui les produisent, leur problématique est collée à l'expérience ainsi qu'à l'idéologie du groupe, la genre est plutôt narratif qu'hypothético-déductif, les objectifs et les fonctions de l'écriture ne peuvent être dissociés des fonctions et des objectifs globaux de l'organisme. Les animateurs alphabétiseurs sont le plus souvent des autodidactes de la recherche. S'ils sont aidés par des professionnels du « scientifique », ils demeurent les maîtres d'oeuvre. Il arrive toutefois que des intellectuels soient entièrement intégrés, en tant qu'animateurs-alphabétiseurs, à un organisme. Alors recherche et action peuvent être carrément symbiotiques, et la différenciation des genres devient plus arbitraire.

C'est dans le sens « rétréci » que j'envisage la recherche-action, d'un point de vue plus historique que théorique, aussi plus sociopolitique que scientifique (puisque l'idéologie scientifique fonde une partie de son pouvoir sur la dissociation d'avec le politique ; la dite neutralité). Ces cogitations renvoient à l'expérience québécoise d'alphabétisation, à son contexte et à sa conjoncture, ainsi qu'à ma propre expérience dans cette histoire, située dans un service de recherche et reliée à l'édition d'ouvrages sur l'alphabétisation, composés en bonne partie de ces productions en recherche-action.

Pour le lecteur non familier de cette histoire ainsi que du contexte où elle se contruit, je dois faire un petit dessin : forcément une caricature [1]. Elle énervera inévitablement certains des initiés qui verront des réductions et des partis-pris personnels. Ces réductions sont nécessaires puisque les questions posées à la recherche-action n'interrogent qu'une partie du champ de l'alphabétisation — est laissée de côté toute la problématique de l'alphabétisation institutionnelle — et que ces questions sont posées en fonction des enjeux qui m'apparaissent actuellement les plus importants pour l'alphabétisation populaire. Ces enjeux, j'essayerai de les expliciter dans leurs rapports avec la recherche-action où se dessinent ses fonctions propres.

LE PETIT DESSIN

Grossièrement, le champ de l'alphabétisation est partagé entre deux types d'acteurs attachés à deux types d'organismes : *les institutions d'État* d'éducation des adultes (commissions scolaires) avec un personnel professionnel d'enseignants ; des *organismes autonomes* d'éducation populaire ou communautaire animés par des militants ou « intellectuels organiques » (qui, en général, ne sont pas des professionnels de l'éducation).

Dans les premiers (C.S.), l'alphabétisation tend à se dessiner comme une éducation spécialisée, voire « spéciale », par analogie avec ce secteur de l'éducation pour enfants en difficulté rassemblés dans les « classes spéciales ». Il y a donc une tendance manifeste à la spécialisation des éducateurs qui sont souvent des professeurs de français : jusqu'à maintenant, spécialisation empirique, formation à la pratique, mais bientôt formation plus formelle puisque l'université introduit progressivement cette « discipline » dans ses programmes.

1. Pour certains développements de cette histoire, voir mon article : « Essai d'histonque de l'alphabétisation »

Dans les groupes populaires, l'alphabétisation se démarque généralement d'une perspective scolaire et cherche à déborder des objectifs strictement linguistiques : elle est conçue plus globalement comme une intervention socioculturelle en milieux populaires, elle se définit non comme une annexe de l'école mais comme une alternative à l'école, cette école dénoncée comme ségrégative, responsable de la reproduction chronique de l'analphabétisme et du déclassement structurel des classes populaires. Ici, les alphabétiseurs sont (ou deviennent) des éducateurs (volontaires), mais sont aussi des militants populaires ou populistes formés (ou à initier) aux luttes sociopolitiques. L'insistance est mise moins sur la fonction pédagogique de l'intervention que sur la fonction sociologique : non plus isoler le code linguistique pour mieux soumettre les patients à son apprentissage behavioriste, mais plutôt le resituer dans le contexte des échanges sociaux, sinon pour les transformer, au moins pour mieux s'organiser à y résister individuellement et collectivement.

Ces deux formes concurrentes d'alphabétisation renvoient à des « lectures » différentes de l'analphabétisme.

L'idéologie scolaire représente l'analphabétisme comme un déficit linguistique attribuable soit à un accident dans la biographie individuelle, soit à une *déficience* ou un *handicap* qui aurait compromis l'apprentissage de la langue. Il est associé à un échec ou à un abandon scolaire. Il a comme conséquence une inadaptation sociale, localisée sur le plan de la communication. Le diagnostic est fait en fonction de la pathologie individuelle, il appelle un traitement localisé : soit le rattrapage linguistique normal ou normalisant équivalent à la rescolarisation (« deuxième chance »), soit une rééducation spéciale qu'on appellera « fonctionnelle », « de compensation » ou « de survie », adaptée à la déficience diagnostiquée selon les cas.

L'idéologie concurrente fait une lecture collective et sociale de l'analphabétisme : elle replace les rapports linguistiques dans le champ des rapports sociaux qui obéissent à la logique du mode de production capitaliste. Les classes populaires se retrouvent exclues des échanges linguistiques et culturels comme elles sont *exclues* des échanges économiques et du partage de la plus-value. On n'est pas seulement analphabète, on est aussi assisté social, chômeur, travailleur sous-qualifié, mal logé, sous surveillance médicale, potentiellement sous surveillance judiciaire. On a été relégué de l'école, on a été relégué des centres de la main-d'oeuvre, on a été relégué de la communication décente, on a été relégué de l'écriture, cette initiation à un « pattern » mental et corporel qui régit tous les échanges sociaux et qui décide de votre acceptabilité ou de votre déclassement. On a été relégué dans le langage oral dévalué, qui trahit la sous-instruction, qui justifie votre déclassement. On est finalement fiché comme handicapé ou déficient, on incorpore cette identité baroque d'analphabète et on se présente finalement comme tel : avec un morceau en moins, à cacher aussi longtemps qu'on peut, à avouer une fois découvert. Il ne reste plus qu'à déguerpir ou à se faire traiter : désertion ou réhabilitation.

PHÉNOMÉNOLOGIE DE LA RECHERCHE-ACTION

J'en arrive à la recherche-action dans ce contexte de l'alphabétisation populaire, une approche ou plutôt une *stratégie* qui n'exclut pas, par ailleurs, la recherche spécialisée. Comment la caractériser, ou encore la caricaturer ?

- Elle est *autonome* : sa méthodologie, son mode de production, la définition de ses objectifs, son langage et ses formes n'ont pas à se soumettre aux rites obligés des productions savantes.
- Elle est *autogérée* : le pouvoir décideur dans ce processus de production de la recherche est interne au groupe, suivant la divison du travail qu'il s'est donnée. Il n'y a pas d'un côté l'intellectuel fonctionnaire du savoir et de la méthode, de l'autre l'interviewé ou l'acteur dépositaire du contenu. L'intellectuel et l'acteur mêlent les rôles.

— Elle est *intégrée* à l'action, c'est l'une des multiples interventions du groupe. Ses objectifs spécifiques s'inscrivent dans les objectifs généraux de l'organisme. Sa problématique est l'explicitation des questions et des problèmes rencontrés dans la pratique vécue de l'organisme.

— Sa production (écriture) *appartient* au groupe qui décide de ses usages, de sa diffusion.

— Sur le plan du contenu, elle est évidemment *empirique* (clairsemée éventuellement de références ou de réminiscences théoriques résiduelles). Le texte produit est généralement une narration de l'expérience, plus ou moins méthodique, plus ou moins systématique. Il peut être classé dans le genre de la *monographie*, une observation et une objectivation de la pratique organisées suivant les catégories de cette pratique, et non suivant des critères externes.

— Elle n'est pas démarquée de *l'idéologie* qui cimente le groupe, qui l'objective dans la représentation qu'il se donne lui-même. Elle est une explicitation idéologique, une certaine rationalisation de son vécu et de sa pratique. Elle ne procède pas de la critique de l'idéologie ou autocritique. Son idéologie est sa propre science. La critique est dirigée vers l'extérieur : un groupe se définit par différence ou opposition à d'autres institutions (par exemple l'école), à d'autres groupes analogues.

— Mais la monographie ou l'autobiographie du groupe n'est pas seulement ce regard narcissique sur soi-même. Elle appelle *l'objectivation* plus méthodique du fait qu'elle provoque la confrontation, du fait qu'elle suscite la critique de l'extérieur vers le groupe. Dans la durée, elle facilite aussi l'objectivation par la comparaison des phases traversées, par le retour sur son histoire.

— Quand un groupe a acquis une certaine pratique de la recherche ou quand des professionnels expérimentés font partie intégrante du collectif, la méthodologie est moins empirique et il peut se créer une division du travail plus formelle dans le processus de recherche-action.

Un tel modèle est construit : il n'y a peut-être aucune production qui réponde intégralement à toutes ces caractéristiques. Ce qui est commun à tous les groupes cependant, aussi différents soient-ils, c'est que la pratique de la recherche est en profonde affinité idéologique avec les autres pratiques de l'organisme. Leur dénominateur commun minimum est l'autonomie, et cette autonomie s'applique, avec toutes ses contraintes et contradictions, à la recherche-action. L'étape suivante serait de chercher dans quelle mesure l'autonomie est réalisée, avec quels moyens et quels résultats, dans l'alphabétisation comme dans la recherche-action. La question reste ouverte.

J'ai caractérisé ce genre de la recherche-action comme une approche originale, mais aussi comme une stratégie. Reste donc à expliciter la nature stratégique de ces interventions sur le mode de l'écriture, leurs fonctions particulières dans le champ des pouvoirs.

PETIT DESSIN (suite)

Un enjeu commun à la plupart de ces groupes est le problème de *la survie*. Ce ne sont pas des regroupements de bénévoles. Souvent les animateurs travaillent à temps plein et ils doivent, par conséquent, s'assurer un salaire minimum. S'ils sont le moindrement efficaces, leur public s'accroît, l'équipe d'animateurs grossit, les coûts augmentent. La question économique est donc impérative.

Un autre impératif de ces groupes d'alphabétisation implantés dans les quartiers, dans les communautés culturelles ou annexés à des associations volontaires (du type coopératives de services ou regroupement d'assistés sociaux), c'est qu'ils sont astreints à

une certaine continuité. L'implantation dans le milieu est longue, l'alphabétisation l'est plus encore, le type d'interaction avec le public mais aussi avec l'ensemble de la communauté exige un enracinement. Quand ces groupes sont réellement en affinité organique avec leur milieu social, il se constitue autour d'eux une véritable communauté. C'est dire qu'au-delà de la survie économique se pose la question de *la vie* de l'organisme.

Dans la conjoncture québécoise, ces deux conditions sont difficilement acquises, elles sont constamment menacées. Les organismes autonomes sont condamnés à devenir aussi des organismes de revendication et de lutte. Si l'alphabétisation bénéficie d'une bonne acceptabilité dans l'opinion (ce qui n'est pas le cas par exemple des mouvements gais), les jeux ne sont pas faits pour autant.

— Intervenant sur le terrain de l'éducation, les groupes autonomes entrent en concurrence avec l'école, qui cherche à conserver son monopole en éducation des adultes. Devant les « freaks » ou les militants, les professionnels tendent à agir en chiens de garde corporatistes ou en contremaîtres du système. (Il est significatif que les syndicats ne manifestent pas leur appui à ce mouvement de l'alphabétisation populaire).

— La fréquentation des « maisons Alpha » par le public des assistés sociaux, des classes plutôt impopulaires que populaires ainsi que l'indépendance préservée face à l'appareil de gestion — d'assistance, de surveillance, de contrôle — du « social » est un autre facteur d'isolement, sinon de marginalisation des groupes, surtout s'ils sont prospères. Sur la scène locale ou municipale, la reconnaissance et, a fortiori, le support de ces interventions par l'establishment est pour le moins problématique.

— La solidarité qui souvent s'organise entre les groupes d'alphabétisation et d'autres mouvements de revendications et de luttes sociales renforce la résistance, parfois l'opposition ouverte, à l'extension du mouvement de la part des pouvoirs institués.

— Enfin, le pouvoir politique et l'État sont sur la réserve face à l'émergence de ce mouvement populaire et autonome d'alphabétisation. L'analyse est trop complexe pour l'entreprendre ici. Je dirai pour simplifier à l'extrême que ces pouvoirs doivent compter avec le mouvement autonome d'éducation populaire, mais qu'ils veulent aussi en limiter l'extension. Si le mouvement a des chances certaines d'être reconnu, surtout à force de pressions, ses chances d'être supporté sont plus incertaines.

DES FONCTIONS STRATÉGIQUES

Que vient faire la recherche-action dans cet ensemble de rapports d'indépendance (idéologique) et de dépendance (matérielle) aux pouvoirs dominants ?

Son produit, le texte, peut servir aux groupes de moyen efficace de *légitimation*. L'écriture peut être envisagée comme une mise de capital symbolique, une plus-value à faire valoir sur le marché des biens culturels où elle n'est pas cotée. Dans le domaine de l'alphabétisation, le marché est loin d'être saturé. Il y a une demande pour ces textes, et la compétition des oeuvres « savantes » est presque inexistante. Non seulement la conquête du marché n'est pas une épreuve douloureuse, mais celle d'une cote valorisée est accessible. Par l'écriture de leur pratique, les groupes peuvent accéder à une reconnaissance et conquérir un statut légitime, ce que parvient difficilement à faire toute seule la pratique d'alphabétisation.

La conquête d'un tel pouvoir symbolique est aussi celle d'une *valeur d'échange*. Indirectement peut-être, mais sûrement, cette valeur devient négociable. Être connu et reconnu par les instances supérieures de légitimation, c'est augmenter son pouvoir de pression et de négociation. La survie de l'organisme et son enracinement peuvent en

dépendre. Quand c'est plusieurs organismes et tout un mouvement en formation qui sont en jeu, cet investissement dans le symbolique n'est pas une dépense somptuaire.

On pourrait objecter que l'énergie mise dans cette quête pour la reconnaissance est faite à perte, soit parce que l'autonomie serait inmanquablement amputée en cas de résultats probants, soit parce que tout est à perdre dans l'ouverture d'une quelconque négociation avec les pouvoirs institués, en particulier avec l'État. Deux objections fortes : la première pour son réalisme, la seconde pour son radicalisme.

Mon argumentation est loin d'être catégorique ; elle ne peut être seulement théorique et elle n'est pas valable pour tous les mouvements autonomes intervenants dans le socio-culturel. Il y a une fonction spécifique pour le radicalisme et les groupes qui l'incarnent, même en alphabétisation : une fonction indispensable mais localisée, une fonction autonome dans le mouvement autonomiste. Son passage à la majorité équivaudrait à sa négation même (l'effet Mühlmann). Il est donc évident que le scénario de l'entrée en scène par la porte des artistes ou la sortie de secours ne s'applique pas dans ce cas-là.

Reste l'objection réaliste qui est aussi dialectique : non pas gains égale pertes, mais plutôt transposition de contradictions à un autre niveau, et donc nouveaux conflits. Alors tout dépend de l'analyse concrète, historique et dialectique, des enjeux, des conditions objectives de changement de certaines règles du jeu sans perdre toutes ses plumes : pour chaque groupe suivant ses différences, pour le mouvement spécifique d'alphabétisation autonome, pour le mouvement général d'éducation populaire autonome. Pour régler leurs besoins économiques qui sont élevés, les groupes d'alphabétisation n'ont pas trouvé d'alternative viable aux soutiens institutionnels. La mince latitude est dans la diversification des créditeurs. Il reste que l'État provincial demeure le principal bailleur de fonds et que la juridiction en éducation est provinciale. Dans ces conditions de dépendance de l'État, qu'advient-il de l'autonomie ?

Sur le plan idéologique, le droit à l'éducation populaire autonome est théoriquement acquis, il est sanctionné par l'existence de divers programmes de soutien aux organismes volontaires (éducation, socioculturel, création d'emplois communautaires). Sur le plan politique, ce qui est toujours à renégocier, c'est la parité entre les subventions accordées et les besoins, c'est aussi l'étendue du champ où les subventions sont admissibles (par exemple, l'accès aux subventions de recherche). Sur le plan techno-bureaucratique, ce qui est toujours aussi à revendiquer, c'est l'adéquation entre l'administration des programmes d'aide et les impératifs de fonctionnement des groupes. Dans leurs rapports à l'État qui sont toujours de revendications, il est bien évident que l'autonomie des groupes d'alphabétisation est entamée.

Mais l'autonomie se joue aussi sur le terrain sociologique, où les jeux peuvent être plus insidieux, les concurrences plus manifestes, les pressions latentes et refoulées au moins aussi agissantes que les luttes découvertes. C'est avant tout sur celui-ci qu'interviennent les groupes d'alphabétisation, pour la transformation concrète des rapports interindividuels et sociaux quotidiens, chez ceux et avec ceux qui se trouvent exclus par ces rapports. C'est sur ce terrain du social que l'autonomie est à conquérir et à défendre, ou plutôt que des marges d'autonomie doivent être gagnées sur la dépendance organisée. Or la mise en place de conditions réelles à l'autonomie sociologique peut passer par le pouvoir de l'État quand c'est possible : ce que j'ai appelé la légitimation, directement par la reconnaissance et le soutien politique, plus diffusément par le support symbolique. L'exemple approprié d'une alliance symbolique, c'est le support à la recherche-action et la diffusion des productions autonomes par l'État. Pour les groupes qui acceptent ce type d'alliance, il en résulte une plus-value à réinvestir sur le terrain sociologique, quotidien et local, de la lutte pour l'autonomie.

Donc, faire connaître et faire valoir, voilà un enjeu important du processus de recherche-action, de sa production et de sa mise en marché. Les autres sont plus traditionnellement associés à la recherche. D'abord, l'acquisition d'un *savoir-faire* : non plus seulement savoir alphabétiser, mais aussi savoir observer la pratique, la penser par distanciation, la décrire, la comparer, la critiquer. C'est une méthode qui peut s'acquérir à la pratique, surtout si elle est régulièrement intégrée à l'emploi du temps d'un groupe. On peut observer par exemple qu'un objectif ajouté de recherche-action stimule certains membres du groupe à se documenter sur des expériences analogues, sur des sujets connexes à l'alphabétisation. Que la pratique des notes d'observation et de la collecte de matériaux de première main (enregistrement d'entrevues autobiographiques par exemple) est faite méthodiquement. Que l'exercice de la conceptualisation et de théorisation, qui peut être provoqué par un conflit idéologique avec d'autres groupes ou par une critique « autorisée », est découvert pour sa valeur d'usage quand jusque-là on le classait dans les rituels intellectuels ostentatoires. Qu'une première expérience d'écriture et de diffusion avait enclenché une liaison avec des individus et des groupes d'outre-frontière, qu'il en avait résulté la réception de textes complémentaires et finalement un projet d'édition commune, etc.

Le risque de produire une mauvaise copie des prototypes « savants » existe, surtout quand les animateurs sont passés longtemps et depuis peu par l'université. Mais en réalité, l'expérience a montré que les stéréotypes méthodologiques, théoriques et d'écriture étaient beaucoup moins communs dans la recherche-action autonome que dans les recherches menées dans les institutions scolaires où la division du travail sépare les conseillers pédagogiques, les animateurs, les administrateurs et les enseignants, où le temps de travail est normalisé, où l'alphabétisation signifie strictement apprentissage, où le public « analphabète » est souvent piégé. Dans ces conditions, la recherche, même s'il y a volonté de la relier aux pratiques d'alphabétisation et à la réalité du public, risque fort d'être faite en solo. Et puisque dans la hiérarchie des tâches et des statuts elle est valorisée, puisqu'elle suppose un savoir-faire spécial du « chercheur », celui-ci n'a plus qu'à bien jouer son rôle : répondre le plus conformément possible aux attentes elles-mêmes stéréotypées de l'employeur, faire oeuvre de « science » (hypothèses formelles — modèles d'ordonnance des « données » — méthodes quantitatives — entrevues préconstruites, etc.) et remettre un rapport avec des conclusions pratiques : pour la rationalisation de programme, l'éclairage des enseignants, la qualité du service, la garantie de l'institution.

Le risque de faire oeuvre originale, vivante et parlante (même dans l'écriture), en continu dialogue avec l'expérience globale d'alphabétisation, existe réellement dans les organismes où l'ensemble des fonctions sont organiquement coordonnées, où tous les acteurs sont des volontaires, où l'expérience de l'autonomie et de la libération s'incorpore dans toute la communauté plutôt que de s'incarcérer seulement dans l'idéologie des animateurs. La recherche-action permanente y devient active, activante, alchimique, au sens où du mélange des corps et des énergies émane une substance nouvelle, où se produit une réelle transformation. Dans ce sens, le savoir-faire signifie aussi *savoir-changer*. On est loin de ce triste contexte où alphabétiser égale apprendre ou enseigner. On est rendu dans ce hors-texte où alphabétiser, c'est transformer, où l'écriture doit changer. La recherche-action n'est plus une technique ni un genre, elle est intrinsèque à l'action : « action-research », comme on dit « action painting ». C'est une inversion radicale.

La dernière fonction à interroger avec obligeance parce qu'elle est la plus idéologiquement valorisée par la recherche, c'est *le savoir*. C'est aussi celle qui peut être la plus contestée quand les acteurs prennent la place de l'auteur, quand le théâtre de la recherche se déplace en milieu populaire, quand les rites traditionnels de production et d'exposition sont profanés. En fait, à côté de cette contestation réactionnaire, il y a à l'université toute une ferveur à l'égard de la recherche-action, un appel et déjà une consécration qui mériteraient qu'on y revienne. Mais c'est un tout autre sujet.

Dans sa forme la plus banalisée, la recherche-action peut se réduire au simple rapport d'activités. Les groupes populaires ne sont pas gracieusement exempts du travers bureaucratique. Et il arrive que l'écriture n'ait d'autre fonction que l'enregistrement, une contrainte à laquelle les groupes doivent bien se soumettre dans les rapports avec les bureaucraties institutionnelles.

Au pire, cet usage forcé de l'écriture peut s'imposer dans l'idéologie de l'alphabétisation et s'exercer quotidiennement dans les ateliers : insidieusement par les attitudes incorporées d'obéissance et de soumission partagées par les animateurs et les animés (ici l'inversion radicale éclate aux yeux : inanimation, inhumation !), plus autoritairement par les exercices formels d'apprentissage et les règles de conditionnement bien apprises à l'école. L'opposition est souvent fictive entre scolarisation et conscientisation, cette bipolarité qui occupe beaucoup de place dans le discours et qui fige les places[2]. Quand l'écriture s'impose avec la force du principe de réalité, quand elle a pour fonction ou pour conséquence le bâillonnement de la parole puis sa normalisation, quand elle évacue le ludique au nom de l'utile, du réel, du nécessaire et du sérieux, quand par exemple elle se trahit dans des expressions (qui sont aussi des revendications très sérieuses) comme « la formation des formateurs » ou « le recrutement de la clientèle » qui apparaissent maintenant dans le langage des groupes « autonomes », alors on se demande si les alternatives qui disaient prendre la voie des champs ne sont pas rentrées au camp. Et pour transposer de l'atelier d'écriture à celui de la recherche-action qui devait elle aussi prendre la voie des champs — ou celle de l'« underground » 146[3] — on peut se demander si elle ne risque pas non plus cette permutation en « reaction-research ».

En antithèse au tableau noir précédent, les groupes autonomes ont potentiellement la possibilité d'instaurer dans leurs milieux les conditions de l'*expérimentation* permanente. Le chantier de l'alphabétisation — et de l'écriture sur l'alphabétisation — peut être d'autant plus expérimental qu'il cultive l'opposition méthodique à l'école, aux savoirs autorisés, savoir-faire et savoir-se-présenter qui fonctionnent à l'initiation réglementaire, donc aussi à l'exclusion ou à l'expulsion. La lutte des classes, comme disait P. Bourdieu, commence dans la salle de classe où elle s'organise en lutte de classements. Chez les déclassés confrontés de nouveau à l'écriture, le comble du complexe sadomasochiste serait de reproduire les conditions du déclassement, dans la croyance ritualisée au reclassement qu'on nomme parfois la « deuxième chance ». Le chantier de l'écriture peut être d'autant plus expérimental qu'il est contraint à la liberté d'inventer ses propres règles. À côté, tout autour et même au sein de la loi de langue, il y a tout un terrain de jeu à investir par l'individuel et le social, tant d'espace pour les transgressions que l'utopie — cet espace de l'interdit et non de l'impossible — pourrait bien apparaître d'une richesse inouïe, d'un savoir éclatant. (À L'Arbraiettre, un groupe autonome de Sherbrooke, le thème clé à exploiter pour une narration de l'« action-research » était l'éclatement.)

Dans l'hétéroclite de la communauté analphabète constituée dans une « maison Alpha » qui en est déjà en soi une expérience sociale nouvelle, sont expérimentés des échanges sociosémiotiques multiples où les changes linguistiques récupèrent le non-dit, le refoulé et le proscrit pour construire les règles pragmatiques du jeu nouveau. Cette expérimentation est plus proche du *bricolage* que du laboratoire où le contrôle tient lieu de morale scientifique. Le bricolage procède d'une autre méthodologie, travaille sur d'autres

2. Voir le film indépendant de Robert GARDNER, « Clarence et Angel », sur une école en ghetto noir portoricain et une alphabétisation dans les couloirs de l'expulsion tandis qu'à l'intérieur de la classe l'institutrice enseigne à lire et à écrire au bâton, avec les images subliminales de Fidel Castro ou de Malcolm X.

3. 146 $: prestation de bien-être social pour les moins de 30 ans.

corps, récupère d'autres savoirs, finalement produit d'autres oeuvres qui pourront être substituées aux oeuvres programmées, ou bien les parasiter, ou bien les régénérer[4].

Ce sont ces *autres* objets de savoir ainsi que ces autres modes de production de la connaissance, orientés avant tout vers l'application immédiate parce que la vie sociale réelle impose cette pragmatique, qu'il faut expliciter, réfléchir, critiquer, écrire. L'exercice peut exiger la collaboration d'artisans de la recherche et de l'écriture. Mais là encore, pas de méthodologie consacrée, pas de division du travail qui organise la dépendance, pas de code éthique constitué à l'ombre des productions savantes. Pour cet artisan qu'un lien idéologique et organique intègre à l'expérience du groupe, je lui vois essentiellement un rôle maieutique : aider à voir et à comparer, aider à dire, aider à écrire, participer à la transformation de l'expérience par l'écriture et à la transformation de l'écriture par l'expérience.

Pour finir, j'insisterai sur l'attribut « autre » pour relativiser la notion de « nouveau » qui a été plusieurs fois employée et qui est lourde de mythes. Cet espace autre à construire, à investir, à libérer, à récupérer, c'est l'enjeu même de l'autonomie à conquérir en marge des pratiques, des croyances et des savoirs institués. Ceux-ci fonctionnent à la technologie, aux statuts professionnels, à la concurrence sur un marché ultrabalisé. Le nouveau leur appartient de droit. C'est plutôt du côté de l'ancien, du périmé, du déclassé que peuvent explorer les interventions socioculturelles autonomistes : sur le terrain du populaire, de la valeur d'usage, du dévalorisé, du censuré. L'analogie est à faire entre Quart monde du Nord et Tiers monde du Sud. Dans un colloque Nord-Sud sur communication et développement, notamment dans le domaine de la santé, deux thèses se superposaient : usage étendu du micro-ordinateur, usage des moyens de communication vernaculaires. Les conditions socio-économiques et politiques rendent pratiquement caduque l'usage du premier ; le recours au second s'avère inévitable et efficace, d'après les interlocuteurs africains. Même problématique dans un autre colloque sur l'éducation permanente : espoirs nourris jadis, à l'image du Nord, dans l'alphabétisation et la formation pour le développement ; alphabétisation pratiquement impossible à cause de paramètres culturels, socio-économiques et politiques, d'où recours inévitable aux langages et aux savoirs oraux en marge, en parasite des langues et des savoirs dominants. Non pas thèse et antithèse dans une relation idéalement égalitaire, mais pouvoirs dominants et pratiques transversales, organisation de la résistance dans les interstices du langage programmé s'il en reste, dans les terrains vagues des rebuts qui s'amoncellent.

4. Cf. ci-dessus Franklin MIDY, « Langues et problèmes d'alphabétisation des immigrants adultes à Montréal au centre haïtien « N-A Rive » : « il s'agit avant tout d'animer le retour du refoulé, plutôt que de « former » ou d'enfer- d'enfermer. Prendre appui sur soi-même pour écrire son monde provisoire, pour inventer le quotidien ! Le Centre N-A rive lui-même bricole dans la marge du provisoire, également en mouvement, lui aussi en recherche. Il chemine avec les apprentis-chercheurs, apprenti lui-même en expérimentation pédagogique ».

ALPHABÉTISATION POPULAIRE À LA BAIE-DES-CHALEURS

Raymond Day
C.S.R. de la Baie-des-Chaleurs

INTRODUCTION

À l'automne 1980, je suis à Val-Morin, au colloque sur l'alphabétisation. L'expérience de la commission scolaire du Témiscamingue retient mon attention : les comités locaux d'éducation des adultes semblent cette formule conviviale adaptée à une alphabétisation populaire en milieu rural. Je reviens à Québec où je complète quelques ébauches d'une recherche sur la pensée écologique.

En février 1981, je suis sur la route qui me ramène en cette Gaspésie natale. À Rimouski, je m'arrête pour discuter d'animation avec un professeur de l'Université du Québec. Le problème, dit-il, c'est que les gens de chez vous ne s'engagent pas dans les projets. Il me suggère de commencer par une recherche sur cette passivité de la population.

Arrivé à Carleton, je rencontre le directeur du Service de l'éducation des adultes de la commission scolaire et le responsable du projet d'alphabétisation. Les difficultés d'une première expérience alpha ont remis en question les besoins d'écriture en cette région éloignée des centres urbains. Il me donne carte blanche pour faire redémarrer le projet sur de nouvelles bases.

Fort des idées autogestionnaires, croyant en la nécessité d'une réappropriation du social par la population et à la création d'une école populaire, je décide d'élargir l'expérimentation initiale à plusieurs villages. Ma volonté est moins d'imposer les paramètres du projet que de m'associer à la population et de permettre l'émergence d'une alphabétisation qui correspondrait à cette réalité rurale de la Gaspésie.

Ce que j'oublie un peu trop vite, c'est que le service de l'éducation des adultes (S.E.A.) est construit sur une tradition institutionnelle. Il n'y aura pas de problème au début parce qu'on croit plus ou moins à cette formule des comités d'éducation populaire (C.E.P.). Les résistances viendront lorsqu'on s'apercevra que les gens s'embarquent et qu'il faudra dorénavant composer avec les comités.

Mes rôles de développeur et de recherchiste me situent en marge des intérêts de l'institution. Pour plusieurs, je serai une force subversive qui ne travaille pas dans les intérêts de l'école. C'est là une contradiction de la recherche-action institutionnelle où l'on doit accepter cette situation précaire entre l'effigie du bureaucrate et celle de l'animateur intégré à la population.

Je me souviens de cette nuit du temps des Fêtes à Pointe-à-la-Garde, le village qui avait connu une première expérimentation douteuse en alphabétisation. L'Âge d'or avait organisé une soirée dansante avec prix de présence. Nous sommes dans la classe de l'école désaffectée, là où le S.E.A. donnait des cours de français. À deux heures du matin, le joueur de violon, le joueur d'accordéon et le chanteur se taisent. Il fait chaud. Il y a de la fumée, l'air est bleu. La salle est comble et les mots se croisent. Une bouteille roule sur le plancher, les autres sont vides et restent sur les tables, les goulots encore mouillés de la dernière gorgée.

Les lumières s'allument. Une femme âgée s'avance au micro. Les sueurs coulent entre ses seins. Elle exige le silence. Elle ne l'aura pas. C'est un gaillard de six pieds, un vaillant travailleur qui imposera sa voix, « Geneva Gin » aidant. Le numéro sort de la boîte. Un nom est crié, un homme se lève. Il s'avance, c'est l'éclat de rires. Un cri du fond de la salle : « Ôte-toi d'là, t'sais pas lire ». Les fêtards se retiennent, il y a un silence. Le gagnant s'est retiré. C'était un ancien participant au cours de français.

I. UNE COURTE HISTOIRE DE L'ALPHABÉTISATION DANS LA BAIE-DES-CHALEURS

La Gaspésie : un Québec rural qui garde un cran de retard sur le monde urbain de l'éducation. L'école de rang était loin et difficilement accessible. En hiver, plusieurs routes étaient souvent bloquées par les tempêtes de neige ; au printemps, les chemins défonçaient et devenaient impraticables. À douze, treize ou quatorze ans, les jeunes travaillaient à la ferme, aux chantiers forestiers, au moulin de sciage.

La loi de 1944 sur l'instruction obligatoire force les jeunes à demeurer un peu plus longtemps sur les bancs d'école. L'école du rang et du village, quelques couvents, écoles normales et séminaires forment l'essentiel du système éducationnel. En 1960, c'est la nationalisation de l'éducation ; en 1964, c'est la création des commissions scolaires locales (douze) pour l'enseignement primaire et des commissions scolaires régionales (trois françaises, une anglaise) pour l'enseignement secondaire : le chapelet des polyvalentes. Ces quatre commissions scolaires régionales (C.S.R.) ont le monopole de la diplomatique sur le territoire de la baie des Chaleurs : des ateliers de soudure, mécanique, menuiserie, art ménager, cuisine, foresterie, électricité forment les ouvriers peu spécialisés [1], futurs chômeurs, assistés sociaux ou travailleurs de l'exil aux ghettos de la baie James et de l'Alberta.

L'ÉDUCATION DES ADULTES : D'HIER À AUJOURD'HUI

Dans le territoire de la commission scolaire régionale de la baie des Chaleurs, les cours aux adultes ont débuté à la fin des années cinquante. Les agronomes de l'Union des cultivateurs catholiques avaient, dans quelques localités, organisé des cours aux agriculteurs. C'était la formation professionnelle, complétée par quelques cours de métiers du Centre de main-d'oeuvre. Les cours d'arts ménagers du ministère de l'Agriculture, le budget familial des caisses populaires, les loisirs du ministère de la Jeunesse et la préparation au mariage de l'Office des oeuvres diocésaines complètent le tableau de l'éducation permanente d'avant 1962.

C'est à partir de cette date, avec l'animation sociale du Bureau d'aménagement de l'Est du Québec, que l'on oriente l'éducation dans une perspective scolarisante. Le ministère de l'Éducation, en collaboration avec les autorités fédérales, instaure une formation « préemploi » : de la cinquième à la neuvième année. Les cours s'adressent aux adultes qui désirent accéder à la formation professionnelle. Les inspecteurs d'écoles et les commissions scolaires locales se chargent, jusqu'en 1965, des cours de préemploi.

En 1966, c'est la régionalisation de l'éducation permanente sour la tutelle de la commission scolaire régionale de la baie des Chaleurs, qui couvre le territoire géopolitique du comté de Bonaventure : une quarantaine de municipalités et deux réserves indiennes sur un littoral de 320 kilomètres. Des cours de culture générale sont organisés : français, anglais et mathématiques. C'est une formation de base scolarisante qui ouvre la porte aux cours de préemploi. Les cours de culture populaire, c'est aussi arts plastiques, couture, art culinaire, chant et solfège, orientation des adultes, orientation des foyers, préparation au mariage...

Les plans du développement de l'éducation permanente proposent la scolarisation des assistés sociaux, des sans-emploi et des jeunes adultes, ainsi que la formation d'un personnel féminin aux métiers de serveuse de table, cuisinière de restaurant et d'hôtel — bien paraître devant le touriste — monitrice de terrains de jeux et aide familiale.

---

1. Au Québec, il y a deux types de formation professionnelle et deux types de spécialisation : les « ouvriers spécialisés » sont formés dans les institutions d'enseignement collégial et les « peu spécialisés » sont issus du réseau de l'enseignement secondaire.

Suzanne Richard

* Radio-Québec, *LES MOTS S'ECLAIRENT*, dans le cadre de la production régionale Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, (1982, 29 min).

À temps partiel puis à plein temps, des responsables de secteur (entre cinq et neuf villages), assistés d'une secrétaire, assument la gestion administrative et pédagogique d'un centre. Cette sous-régionalisation (quatre secteurs) a pour but de rendre fonctionnelle l'organisation des cours. Avec les années, de nouveaux cours et l'animation se sont ajoutés à la panoplie des activités offertes. Somme toute, le service de l'éducation des adultes (S.E.A.) a peu changé.

Le cégep de la Gaspésie, l'Université du Québec à Rimouski et la Télé-Université sont les derniers arrivés. À l'exception de la Télé-Université, ils n'offrent pas de formation continue. Tous « vendent » des cours à la pièce. Il est difficile (sinon impossible) d'obtenir, sans l'exil, un diplôme du postsecondaire.

Douze pour cent de la population de 15 ans et plus a, en 1976, moins d'une 5e année ; 35% a entre 5 et 8 années de scolarité: des taux de sous-scolarisation nettement supérieurs aux moyennes provinciales et surtout aux régions urbaines. À l'Île-Jésus de Montréal, 3,7% a moins d'une 5e année ; à Rimouski, ce taux est de 8,2%. De même, la proportion d'élèves du primaire de 15 ans et plus est, à l'Île-Jésus de 23,7 %, de 32,2 % à Rimouski et de 47 % dans Bonaventure [2].

Sauf un comité pour la défense des défavorisés (relié aux vétérans) et quelques associations de néo-ruraux artisans, les regroupements de locataires, de femmes, de jeunes, de chômeurs, de travailleurs peu et non spécialisés, de théâtre d'improvisation, les coopératives d'habitation, écologistes... sont quasi inexistants dans le comté de Bonaventure.

Les Fermières, les Filles d'Isabelle, les Dames de Sainte-Anne, les Chevaliers de Colomb, l'Âge d'or, l'Union des producteurs agricoles, les Lions, la Chambre de commerce sont les groupes « organisés » dans ce monde rural. Reliés (de près ou de loin) à l'Église et à sa morale, ils sont, pour la plupart, de mèche avec le S.E.A. dans la planification du plus grand nombre d'activités d'« éducation populaire » : décoration de gâteaux, tricot, broderie, macramé, courtepointe, buffet froid, couture, lampes en papier de riz...

Au début des années soixante, les spécialistes en animation du Bureau d'aménagement de l'Est du Québec avaient justifié la naissance de l'éducation permanente par la sous-scolarisation de la population du comté. La nationalisation de l'éducation et le réseau moderne des écoles devaient résoudre le problème de la formation de base. L'alphabétisation semblait une chose réglée... jusqu'en 1978, l'année du colloque sur l'alphabétisation au Québec [3] : Val-Morin ou la conscience des défavorisés.

UNE RUMEUR...

L'année 1978 est marquée par deux événements majeurs : la volonté de la commission scolaire de changer le « macramé power » et le colloque de Val-Morin sur l'alphabétisation. En abandonnant le « macramé power » [4], le S.E.A. perd une part importante de ses activités d'éducation populaire, dont la plus grosse partie du budget est affectée aux

2. Les trois régions sont comprises dans les territoires géopolitiques appelés « comté » : l'Île-Jésus est une région urbaine près d'un grand centre ; Rimouski est mi-urbaine, mi-rurale ; Bonaventure est rurale.

3. *ALPHA 78, Compte rendu du séminaire* (sous la direction de Jean-Paul HAUTECOEUR), Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1979.

4. « Macramé power », c'est l'artisanat — petits points, tricot, tissage, tricotage... — relié à une population privilégiée : la classe moyenne. C'est ce qu'on appelle l'éducation populaire au S.E.A., par contraste avec la « formation générale ».

cours d'artisanat. Les « rumeurs » de la Direction générale de l'éducation des adultes sont l'occasion d'un nouveau questionnement sur l'éducation populaire. Le directeur du S.E.A. résumait ainsi ce tournant :

> *« On a senti un mouvement provincial ; un vent qui venait nous dire qu'on faisait pas ça (éducation populaire), si bien que ça* [...]
>
> *En même temps ou presque, on a commencé à recevoir la documentation de Jean-Paul Hautecoeur* [...] *Le colloque de Val-Morin est venu compléter cette sensibilisation ».*

À une réunion du S.E.A., l'animateur qui revenait du colloque fait part des échanges de Val-Morin. L'alphabétisation/conscientisation de Paolo Freire a retenu l'attention des intervenants parce que, dit-on, elle peut être intégrée à une stratégie globale d'animation. Le processus de l'alphabétisation devait conscientiser les analphabètes à la situation de sous-développement des villages et, en même temps, susciter un changement.

> *« Le but de l'éducateur n'est pas seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur, mais de rechercher avec lui les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent. »* [5]

ENTRE L'ALPHABÉTISATION ET LE DÉVELOPPEMENT COMMUNAUTAIRE : POINTE-À-LA-GARDE

Pointe-à-la-Garde — un village à forte proportion d'une population « impopulaire » [6] — devient le territoire pilote d'une expérience d'alphabétisation menée par une équipe formée d'un animateur communautaire, d'une formatrice, d'un responsable de projet et d'un observateur.

L'alphabétisation/conscientisation, pour cette équipe, c'est la prise en charge, l'autonomie, le « réveil » jumelés aux apprentissages de la lecture, de l'écriture et du calcul. Le but avoué : permettre au S.E.A. de s'intégrer dans le milieu des démunis — par l'alphabétisation — et de canaliser des groupes de développement pour une refonte de l'économie locale — par l'animation...

---

5. Paolo FREIRE, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1962, p. 9.

6. Populaire et impopulaire sont employés pour désigner deux couches sociales d'une même réalité : la culture du pauvre. Les « populaires » et « impopulaires » ont les points communs suivants : sous scolarisation (0-9 ans), emploi précaire, santé chancelante ; l'habitation, l'idéologie de la famille, de la classe moyenne et la morale religieuse en sont les distinctions. La catégorie populaire a un habitat avec une cuisine, un salon, des chambres simples ou partagées entre deux ou trois personnes ; les gens vont à l'église et respectent ses règles ; ils sont acceptés dans les organismes du milieu ; la cellule familiale est respectée : père, mère, enfants. Ils sont souvent travailleurs à temps partiel ou sous-payés. La catégorie impopulaire a un habitat surpeuplé : une pièce séparée par un rideau sert de cuisine, salon, chambre à coucher pour quatre, cinq, six personnes. Les gens ne vont pas à l'église et ignorent sa morale : cellule familiale, fidélité conjugale, travail... Ils sont rejetés des organismes du milieu ; ils sont inscrits, pour la plupart, à l'aide sociale ; ils sont les opprimés de la loi : l'auto n'est pas conforme, la maison insalubre, les enfants mal élevés, futurs délinquants... Lorsqu'ils ne sont pas mis à la porte ou décrocheurs, les « populaires » et « impopulaires » sont à l'école des « autres », orientés à 88,4 % * vers les voies allégées et pratiques, le métier court ou long. C'est une typologie : elle ne conduit pas à un portrait de la réalité, mais permet de dégager les caractères dominants d'une population étudiée.

* Voir *Caractéristiques des étudiants du professionnel à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire*, Secteur de la planification, M.E.Q., 1981, sommaire, 13 p.

.. « *Une prise de conscience de leurs potentiels et de leurs possibilités, une prise de conscience aussi des problèmes existants afin qu'ils se conscientisent sur les moyens à prendre pour résoudre ces problèmes. Donc, ils parviennent à une plus grande autonomie et une plus grande indépendance, cela débouche sur une extériorisation (font part de leurs problèmes communs) : faciliter la communication entre eux ; susciter une vie sociale. De cette façon, ils découvrent leur force, leur pouvoir et l'importance du collectif, du regroupement* » [7].

Le projet démarre. Les représentants de la bureaucratie scolaire s'adressent aux notables de la place : le maître de poste, l'épicier du coin, un professeur, la responsable du Club de l'âge d'or. Ils dressent une liste des analphabètes du village : une cinquantaine de noms y apparaissent. La deuxième étape, c'est la méthode « électrolux » : le porte-à-porte. La formatrice rencontre une quarantaine de personnes :

« *Je rentrais dans les maisons, je me présentais et je les invitais à une soirée rencontre pour des cours de français.* »

Deux, puis quatre se présentent à l'ancien collège transformé en centre communautaire qui regroupe le Club de l'âge d'or, la Caisse populaire, la salle de tissage pour les Fermières et un logement à prix réduit.

Les cours commencent, et l'équipe du S.E.A. espère qu'il y aura un phénomène générateur de recrutement. En fait, il n'y aura que quatre participants pour toute la durée de l'expérience : trois ans !

Pour l'équipe, ces analphabètes acceptent leur situation, ils ne font pas d'effort pour s'en sortir. Après quelques visites sur le terrain, je serai à même de constater que les représentants de l'institution et les notables de la place entretiennent le même discours sur la classe impopulaire : lâcheté reliée à bien-être social, alcoolisme, ignorance, sans talent, saleté, prostitution, etc.

Cette perception de la classe impopulaire reliée à l'indétermination entre développement communautaire et alphabétisation sont, semble-t-il, au centre des difficultés de ce projet d'alphabétisation. En voulant tout faire d'un coup, on n'a pas fait d'alphabétisation ou si peu. Pour le S.E.A., l'alphabétisation est l'alibi pour entrer dans le milieu. Cet objectif est nourri des valeurs fortes en animation, mais aussi des clichés de la classe moyenne : prise en charge par le milieu de ses destinées ; développer l'autonomie des participants ; changer la façade des maisons parce que cela paraît mal...

« *Le milieu du village est très malpropre, peut-être qu'il y aurait quelque chose à faire dans l'aménagement des parterres. Qu'est-ce que l'on doit faire pour que les cours soient belles ? Qu'est-ce que l'on pourrait présenter à nos touristes pour les attirer ?* » [8]

Dans cette expérience, le S.E.A. fut incapable de se mettre au diapason des impopulaires et de tenir compte de leur réalité quotidienne.

L'éducation des adultes, au même titre que les polyvalentes et les écoles primaires, dessert de l'éducation pour les classes moyennes : le recalé au primaire en opposition à celui qui avance, le « décrocheur » du métier court en opposition à l'aspirant ingénieur, le

---

7. Voir *Projet d'alphabétisation*, Commission scolaire régionale de la Baie-des-Chaleurs, 30 mars 1979, p. 3.

8. Voir « Essai d'alphabétisation rurale dans la Baie-des-Chaleurs », dans *Pratiques d'alphabétisation* (sous la direction de Jean-Paul HAUTECOEUR), Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1982, p. 333-395.

« macramé power » en opposition aux impopulaires en alphabétisation. « À la pratique, on a bien dû reconnaître que l'école était inapte à conquérir toute la « clientèle » analphabète convoitée » [9].

Les inégalités sociales observées à l'école se retrouvent dans les ramifications subtiles de l'appareil d'éducation des adultes. Son discours idéologique est oppressif lorsqu'il se tourne vers les impopulaires. À l'image de « Madame Blancheville » [10], il veut débarrasser la société d'une culture qu'il regarde avec dédain. À preuve, cet extrait d'une réunion :

> *« En formation générale, c'est faux de dire qu'on fait seulement de la scolarisation. On apprend aux gens à se laver, à se tenir comme il faut au cinéma, à une assemblée publique, au restaurant... »*

Un langage respectable, un code de la propreté, l'idéologie de la famille, du travail... sont imposés et diffusés par l'appareil d'éducation. Si l'Église a cédé (malgré elle) du terrain, le même langage, les mêmes contraintes, les mêmes finalités subsistent : ordre, propreté, prospérité, respect...

À l'automne 1980, le S.E.A. recevait la Direction générale de l'éducation des adultes une subvention pour rechercher et implanter un modèle d'intervention chez les analphabètes en milieu rural défavorisé. Ce sera les débuts d'une recherche-action et d'une nouvelle orientation en alphabétisation.

---

9. Jean-Paul HAUTECOEUR, « L'Alphabétisation et l'État : Quelle politique d'alphabétisation populaire ? » dans *Compte-rendu du séminaire ALPHA 80* (sous la direction de Jean-Paul HAUTECOEUR), Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1980.

10. Publicité télévisée pour un abrasif.

ATELIER D'ÉCRITURE
ALPHA
Suzanne Richard

II. UNE NOUVELLE APPROCHE DE L'ALPHABÉTISATION

Le S.E.A. était devant un état de fait : la difficulté de rejoindre les analphabètes, les détenus, les sous-scolarisés, les Amérindiens, les travailleurs et travailleuses peu qualifiés, les chômeurs, les assistés sociaux... Les populaires et impopulaires forment une part importante de la population globale. En ce sens, une minorité jouit de l'éducation.

Intervenant direct auprès de la population adulte, le S.E.A. se donne une priorité : l'alphabétisation. Le mandat sous-entend un objectif plus large : desservir les populaires et impopulaires. Il ne s'agit pas d'une entreprise « fasciste » qui consisterait à s'immiscer dans cette population pour l'obliger à apprendre, mais de lui fournir la possibilité de s'approprier les rudiments du pouvoir, du savoir.

Partir des populaires et impopulaires, de leurs pratiques et leurs couleurs pour l'affirmation de cette « économie politique » (esprit d'échange, de communautarisme, de soutien, d'entraide), c'est du même coup chercher à freiner l'appareil d'uniformisation et de « blanchissage », déséquilibrer l'école en tant que monopole de la transmission des savoirs en permettant et en valorisant l'émergence d'une «école» populaire :

> *« La question des alternatives à l'alphabétisation se pose maintenant en termes de transversalité et non de parallélélté, en gestes de subversion, en actes de transgression. C'est bien une oeuvre d'artiste. Un grand jeu, en jouissance d'écriture ! Mais avant, il y aura inversion de la honte, libération des paroles, délivrance. Le geste de l'écriture est la périphérie : au centre fermente la couleur »*[1]

La participation de l'adulte à ce projet (autogéré) d'une école populaire suppose un changement radical dans l'idéologie et la gestion de l'éducation au S.E.A. Cette autogestion signifie concrètement : assurer aux individus, aux collectifs et aux communes le décisionnel, l'identification des désirs éducatifs, l'exécution et l'évaluation des programmes.

Les intervenants (S.E.A.) et les acteurs (population) créeraient un lieu d'autonomie où ils seraient sur un pied d'égalité. La gestion d'ensemble deviendrait collective : les politiques, les priorités, les décisions seraient l'oeuvre d'un groupe en constante évolution.

Cette idée de remettre à la population un pouvoir cédé par elle à l'école fut l'une des difficultés fondamentales de cette recherche-action. L'école ne cède pas un pouvoir gagné petit à petit au cours des ans ; la population n'est pas toujours prête à cette réappropriation du social dans la redéfinition de l'échange éducatif. Les intervenants du S.E.A. ne sont pas prêts ni volontaires à un détachement par rapport à leur propre institution. Cela suppose un apprentissage de part et d'autre et une volonté commune de sortir de l'idéologie institutionnelle.

Un S.E.A., c'est un organisme éducatif au sein d'une institution d'État : l'école. À ce titre, il est spécialement conçu pour appliquer des normes : un échantillon de boîtes où l'on intègre des étudiants lorsqu'ils répondent aux critères d'admissibilité. Un groupe en action, en évolution et en changement est une source d'insécurité qui a pour résultat la résistance des intervenants. Nous verrons comment le normatif fut développé au détriment d'une stratégie d'animation.

11. Cf. Jean-Paul HAUTECOEUR, *« Du blanchissage à la couleur : l'alphabétisation scolaire en question »*, *ALPHA 80* (sous la direction de Jean-Paul HAUTECOEUR), Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1982, p. 45

CANEVAS DE L'ALPHABÉTISATION/ÉDUCATION POPULAIRE

Le projet consistait à amener la population à participer à l'élaboration d'un « plan global » d'éducation populaire. La volonté était d'entamer le « macramé power » à la faveur d'une éducation proche des manifestations de la vie en société : élargir aux catégories populaires et impopulaires une éducation réservée aux couches privilégiées ; réaliser un rapport école-population où la deuxième est placée devant le défi d'imaginer une éducation populaire à son rythme, dans son langage, dans son village. L'école n'est plus décisive, mais devient collaboratrice à l'émergence de projets éducatifs du milieu.

Il fallait créer des groupes populaires voués exclusivement à l'éducation : des « comités d'éducation populaire ». Composés des villageois, ils devaient refléter la réalité rurale (plusieurs kilomètres séparent les villages, quelques bouts de rang sont de véritables isolats culturels). La promiscuité rurale et l'identification à son village devaient être des assises au développement d'une éducation organique : une prise sur la réalité à l'intérieur de sa communauté d'identification.

Il ne s'agissait pas d'un projet d'alphabétisation fonctionnelle soumise aux normes et valeurs d'une culture de la papiérocratie : le chèque, la formule d'aide sociale et de chômage... ni d'une alphabétisation conscientisante, cette école de la gauche vouée à l'éclairage de l'exploitation capitaliste (l'ouvrier de la grande industrie, les quartiers ouvriers, le syndicalisme et l'identification à un groupe de travailleurs sont des réalités urbaines)... ni d'une alphabétisation scolarisante, ce souvenir de l'exclusion dans la course folle aux bonnes notes, aux « étoiles », aux réprimandes, aux intelligences, les aspects de la classe traditionnelle ou de la cruche à remplir des bonnes moeurs de la classe moyenne.

D'un côté, des personnes qui savent lire, écrire et calculer ; de l'autre, des gens qui, pour différentes raisons — dans ce temps-là, on n'allait pas à l'école, l'école était trop loin, la maladie, le rejet par le réseau scolaire, etc. — sont analphabètes. Le projet : regrouper les lettrés et les illettrés sous un même toit, un lieu qui prendrait la forme d'un atelier. Une approche conviviale où l'on s'asseoit autour d'une table pour effectuer différents exercices d'alphabétisation. Un langage qui ne trahit pas le code : un sens égal pour tout le monde. La monitrice et les participants savent ce que veulent dire les mots du langage coloré du canton.

Pour éviter le rapport de domination entre langage cultivé et langage populaire, il fallait recréer l'atmosphère des soirées de bingo, des salles de pool, des soirées dansantes du Club de l'âge d'or, du chantier forestier où le raconteur tient la vedette, du bar où l'on se retrouve par « plaisir » tout en gardant un oeil sur la serveuse !

Des personnes des milieux concernés seraient mieux placées pour dépister et recruter les futurs participants aux ateliers d'écriture. Dans ces petits villages de la Gaspésie, tout le monde se connaît ou presque. Au décès d'un communard, c'est tout le patelin qui se retrouve au salon funéraire !

Cette promiscuité rurale, l'image de soi, l'identification d'être moins que rien rendaient toutefois délicates les interventions d'alphabétisation en milieu rural. L'analphabétisme n'est pas apparent physiquement.

La participation à un atelier d'écriture, c'est la mise à nu, la dénonciation de son ignorance. Ce sont quatre cents, huit cents, mille, trois mille villageois qui constatent : « Savais-tu qu'y savait pas ? » Cette mise à nu par la participation à des activités de lecture, d'écriture et de calcul ne devrait pas devenir une occasion de désenchantement. Les ateliers de culture populaire et impopulaire sont des lieux visant la valorisation de cette identité. C'est l'affirmation de la différence. C'est la confrontation d'une culture ignorée, bafouée et méprisée à une culture privilégiée qui définit par son discours (le seul vrai) les limites de la sociabilité.

Dans les ateliers, les participants devaient avoir plein pouvoir sur le programme pédagogique, la gestion du temps, l'organisation des lieux, des fêtes, des activités. Les contenus linguistiques devaient puiser dans l'imaginaire des participants : leurs occupations quotidiennes et la mémoire de leurs expériences culturelles. La langue ne devait plus être prisonnière dans la voie de l'exclusion, mais libérée et sollicitée pour dire et écrire tout ce qu'a enregistré la « tête » d'une catégorie populaire et impopulaire.

Aux examens, contrôles et tests, se substituerait la fête. Apprendre à lire et à écrire change la perception de soi et du monde environnant. Des soupers, des voyages, des soirées avec musiciens locaux... sont dans cette logique d'une *libération* de la parole populaire.

À LA RECHERCHE DE L'ACTION

Le S.E.A. décide d'un territoire pilote : 7 000 habitants dans dix villages, dont Pointe-à-la-Garde qui avait connu une première expérience d'alphabétisation.

Nous sommes à l'hiver 1981. Je suis convaincu de la formule « comité d'éducation populaire » pour remettre à la population un pouvoir récupéré par l'État. Après consultations (municipalités, C.L.S.C., institutions scolaires) et analyse du milieu, il est confirmé qu'il n'y a pas de groupe populaire à vocation d'éducation. En l'espace d'un mois, neuf comités d'éducation populaire sont formés.

À l'aide d'une liste des organismes du territoire et de la complicité du personnel de l'éducation des adultes sont identifiées des personnes potentiellement intéressées par le projet des comités d'éducation populaire.

Par contact direct, je m'entretiens avec chaque personne ressource. Cette première rencontre est consacrée à la problématique analphabétisme/éducation populaire et comité d'éducation populaire. La personne ressource est invitée à une réunion de groupe, et il arrive qu'elle amène un ou des amis.

Après quelques renseignements, je me fais recevoir ainsi par une personne ressource :

> *« Toi, tu procèdes pas comme il faut. J'ai déjà été commissaire d'école pis on rencontrait les gens. Si je savais pas lire peut-être que j'aimerais pas faire affaire avec celle-là (en consultant la liste).*
>
> *À part de ça, tu vas avoir des gens qui sont poignés dans mille choses en même temps. Tu devras peut-être les motiver...*
>
> *Moi, je te dis, si tu veux arriver à tes fins, il faut convoquer une assemblée publique. »*

Le lendemain, je reviens avec des crayons, du ruban adhésif, de grandes feuilles. Ainsi prend naissance « l'approche globale ». Les bureaux de poste, les épiceries, les bars, les restaurants, les caisses populaires, les salles publiques deviennent des lieux d'affichage :

> *« Tout le monde sait lire et écrire sauf... Venez et invitez-le. »*
>
> *« Lecture, écriture, calcul, certains peuvent. D'autres ne peuvent pas. Donne-lui sa chance. Invite-le. »*
>
> *« 2 500 000 Québécois ont des difficultés à lire, écrire et calculer... 600 000 ne savent pas écrire leur nom : avec eux et pour eux... »*

Une lettre dans le feuillet paroissial est lue au prône :

> *« À tous ceux qui rencontrent des difficultés au niveau de la lecture, de l'écriture et/ou du calcul, aux autres intéressés par une nouvelle expérience d'éducation populaire et à celui qui connaît un ami, un frère, un parent, tu l'invites à notre réunion rencontre. Dis-lui qu'il n'est pas seul ; qu'il y a des filles et des garçons, des jeunes et des vieux ; des femmes qui veulent, après tant d'années, sortir de la maison ; des hommes qui se retrouvaient dans les chantiers à l'âge de douze ans ; d'autres demeuraient trop loin de l'école et...*[12] »

« L'approche globale » est différente en ce sens que nous ne communiquons pas directement avec des personnes ressources. Une assemblée publique est convoquée où le S.E.A. invite l'ensemble des habitants de la communauté concernée.

Certains visages sont le souvenir du face à face, d'autres sont appelés par téléphone ou sont les invités de celui-ci ou celle-là. Dans deux villages, une partie des communards présents ont répondu à la campagne de sensibilisation.

Cinq, six, quinze, au plus fort une vingtaine de ces villageois sont au rendez-vous alpha. Le contact direct (8 fois) et l'approche globale (2 fois) sont appliqués aux dix petits villages de moins de mille cinq cents habitants du secteur Matapédia. Le S.E.A. concentre ses efforts dans cette zone parce que : Pointe-à-la-Garde avait connu l'expérience et qu'il fallait continuer ; le territoire de la Commission scolaire régionale est trop grand pour le prendre d'un seul coup ; c'est un projet pilote où il faut s'ajuster et se corriger continuellement.

Une brève présentation de l'analphabétisme pour ensuite laisser la parole à l'assemblée. Les gens imaginent des possibles, se souviennent d'un cas, identifient les analphabètes du village... Nous passons au visionnement d'un vidéo[13] suivi d'une discussion.

À la fin de la réunion, les gens sont invités à participer à la formation d'un comité d'éducation populaire qui sera reconnu par le S.E.A. à la réception d'une lettre d'engagement pour la mise sur pied d'un groupe d'alphabétisation :

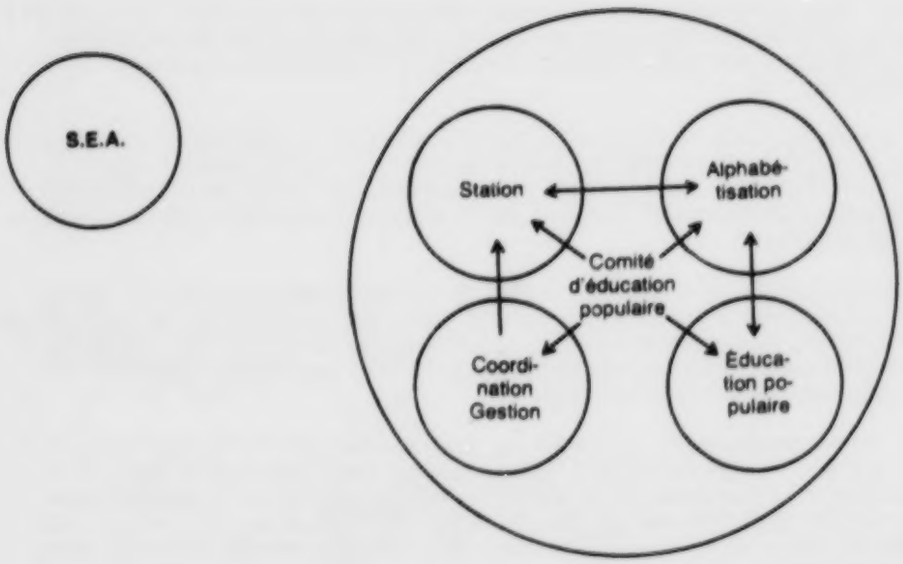
> *« Nous [...] les membres du comité d'éducation populaire de [...] nous nous engageons à donner six heures (minimum) par semaine en alphabétisation à compter du 12 mars.*
>
> *Présentement, nous avons recruté huit analphabètes. Les ateliers se donneront au club de l'Âge d'or par M^me^* [...]
>
> *Mes salutations, »*
>
> [...]

La première année (printemps 1981), le comité est constitué des cercles alphabétisation, coordination et station. L'éducation populaire vient après : l'année scolaire 1981-1982.

---

12. Contenu de l'information/sensibilisation véhiculée à Saint-François-d'Assise de l'Alverne.

13. Vidéo sur l'animation en alphabétisation à la commission scolaire Jean-Talon : *Une autre solitude* (distribué par le ministère de l'Éducation du Québec).



L'ensemble des cercles constitués d'individus disparates forme le Comité d'éducation populaire (CEP). Les cercles sont interreliés et une personne peut participer à plusieurs cercles. Cet organigramme a la prétention d'être autogestionnaire. Il laisse de côté les schèmes « président, secrétaire, trésorier » et permet de sensibiliser les membres du CEP au leadership, à l'appropriation des pouvoirs. En même temps, l'autogestion est une éducation au partage des responsabilités et à la création, par la population, d'une alternative populaire à l'école institutionnelle.

Le cercle alphabétisation est composé uniquement des monitrices-alpha. L'éducation populaire a emprunté deux formules : quelques personnes organisent cette activité ou l'ensemble des intervenants (moniteurs, publicistes, promoteurs...) en éducation populaire. La station est l'endroit de ceux et celles qui sont membres du CEP, mais qui n'ont pas de tâche précise.

Le cercle coordination-gestion est celui de la « papiérocratie » rendue nécessaire par les échanges avec l'extérieur : S.E.A., M.E.Q., Caisse populaire, municipalité... Chaque cercle est autonome. Le rôle du personnel du S.E.A. devrait être le support et l'aide aux actions des comités : animation, secrétariat, banque, soutien.

LE S.E.A. ET LES CEP

Trois professionnels non enseignants se joignent à moi pour former une équipe d'animateurs. Avec un service de secrétariat, nous sommes le support du S.E.A. aux CEP.

Cette équipe n'est pas fonctionnelle. Deux animateurs habitent à 150 kilomètres des villages. En plus de la grande distance géophysique de la population — problèmes de communication et de suivi — cette formule est coûteuse en frais de déplacement. Le troisième animateur est responsable d'un centre d'éducation des adultes. Il appréhendait le travail d'animation et faisait peu de terrain. Un an avant cette recherche-action, une équipe du C.L.S.C. avait reçu des boutades de la population. Le responsable de centre, alors professeur, participait, au nom du C.L.S.C., à des réunions publiques sur l'éducation

sexuelle. L'Église, en coalition avec la droite des villages, les avait reçus avec de la musique de messe, des chansons religieuses, des fourches à foin, des chaudrons et des cuillères... Dans les villages, le scénario se répétait et les réunions s'annulaient ; l'équipe fut forcée d'abandonner !

Des neuf comités, trois ne pourront pas mettre sur pied un atelier alpha. Dans deux villages, la campagne de sensibilisation ne donne pas les résultats escomptés. Les gens qui se sont présentés à la réunion convoquée par les animateurs du S.E.A. sont plus ou moins intéressés par la formule du CEP. Le S.E.A. est-il mal perçu ? La réunion fut-elle convoquée une mauvaise soirée ?

À une réunion des animateurs, on s'est dit : « Il faut travailler avec les villages qui donnent des résultats. Des expériences bien menées auront un effet d'entraînement ». Au troisième village, la monitrice recrute les participants, décide du lieu, commence les activités... Après quelques rencontres, elle déménage à Montréal. Le printemps est là et le CEP attendra l'automne pour relancer le projet.

L'expérience fut courte : trois mois. Les membres des CEP se réunissent au printemps pour une journée d'évaluation. Les monitrices alpha revendiquent : du matériel pédagogique, une plus grande accessibilité aux écoles paroissiales, une augmentation des budgets en alphabétisation (salaire des moniteurs), des moyens de transport pour les participants, des rencontres entre monitrices alpha du secteur, des soirées d'information (par village) avec le S.E.A. et les CEP.

Prenant connaissance des subventions accordées par le ministère de l'Éducation aux organismes volontaires d'éducation populaire, les CEP présentent des projets d'éducation populaire et des demandes d'accréditation. Ils auront les accréditations, mais les budgets ne seront pas concédés la première année.

L'ESPACE D'UN ÉTÉ

Les CEP sont plus ou moins désorganisés. Ils dépendent de la Commission scolaire tant du point de vue économique qu'organisationnel. Ils dépendent de la Commission scolaire pour l'animation, le budget, le support... Ils seront trois mois en inertie.

À la rentrée (septembre), je ne puis que constater une désorganisation du rapport S.E.A./CEP. Les intervenants du S.E.A., appuyés de la direction de la Commission scolaire, ont ébranlé le processus dans lequel j'avais, auparavant, placé les CEP.

Le CEP n'est pas reconnu par la Commission scolaire. Cette situation le rend précaire : il ne peut recevoir d'argent pour l'éducation populaire. Une assemblée des commissaires[14] suffirait à désavouer définitivement le CEP, et ce serait la fin de la recherche-action. Septembre, octobre et novembre sera le temps nécessaire pour que, dit-on, à la Commission scolaire, on dépasse les craintes soulevées : les CEP iront-ils à l'encontre des finalités et des buts de la Commission ? Seront-ils des opposants aux commissaires ? Comment exercer un contrôle sur les fonds publics ?

Cette situation crée un état de confusion au sein du S.E.A. Un document intitulé « Formation socioculturelle » fait abstraction de la recherche-action avec les comités d'éducation populaire. Le S.E.A. relègue les CEP à l'alphabétisation jumelée aux cours de l'artisanat. La situation se résume ainsi : le S.E.A., parce qu'il ne peut percer les milieux populaires, s'associe les CEP en alphabétisation ; la D.G.E.A. ne subventionnant plus les

14. Les commissaires sont élus par la population : ils forment une assemblée des représentants des utilisateurs et sont les décisionnels.

activités du « macramé power », le S.E.A. cède le parent pauvre au CEP. Ce dont le S.E.A. n'avait pas conscience à ce moment-là, c'est que l'éducation populaire (partie importante du budget...) serait en chute libre. En novembre, l'éducation populaire est tombée sous le seuil critique. Les professeurs de l'artisanat — les organisateurs de l'éducation populaire — ne sont plus au rendez-vous. Au S.E.A., on se demande comment sortir du marasme. Si le S.E.A. ne dépense pas ses heures/cours, il verra ses subventions diminuées. Les jobs sont en danger !

Alors les CEP — boudés jusque-là — sont l'issue. Fin novembre, ils sont reconnus par l'assemblée des commissaires. Pour le S.E.A., la solution est simple : financer les CEP qui organiseront les cours de l'artisanat...

Les CEP n'ont rien changé dans les pratiques éducatives du S.E.A. À Matapédia, par exemple, on taxe de « réunionnette » l'animation auprès des CEP. Un professeur en disponibilité avait accepté le poste de responsable de centre de l'éducation des adultes à cette condition : ne pas faire d'animation !

Les responsables de centre ne sont pas et ne seront probablement jamais des animateurs. Ce sont des gestionnaires qui ont de l'animation une image péjorative : « J'ai déjà vendu des chars, j'peux ben faire de l'animation », ou encore : « C'est un contrôle qui se fait par téléphone. Ma journée se termine à 4 h 30 ».

Faute de moyens budgétaires, le S.E.A. n'avait pas d'autre solution : les responsables de centre deviendraient les animateurs auprès des comités. À plusieurs reprises, ils ont désavoué le projet CEP. Lorsque le directeur leur demanda de faire de l'animation, ils acceptèrent à contrecoeur, et ce fut le début d'une opération séditieuse. On se cache derrière de fausses vérités, parce qu'on ne comprend pas les prémisses nécessaires à l'animation : position du problème, identification des leaders, évolution du groupe, définition d'objectifs à court terme... En conséquence, il n'y avait pas cette connivence recherchée entre CEP et S.E.A. Je prenais sur moi l'initiative de l'animation avec l'objectif de démontrer les possibilités associatives entre l'institution et les comités d'éducation populaire.

UNE QUESTION D'EXISTENCE

À l'automne, débutent, dans les sept villages, les ateliers de lecture, d'écriture et de calcul. À la suite d'une tournée des CEP, je sentais chez les membres un certain désabusement devant l'accaparement de l'alphabétisation : les CEP comptent cinq à huit membres. Outre les deux monitrices en alphabétisation et une personne à la coordination-gestion, il reste deux à cinq individus qui sont les membres symboliques de l'existence du CEP. Je craignais leur éclatement.

Dans ma tournée auprès des CEP, je sensibilisais les membres à leur force de revendication et les informais de la position de la Commission scolaire. Il fallait s'opposer aux opérations séditieuses.

Les membres des CEP me percevaient comme leur porte-parole et le revendicateur auprès de l'institution. Ma première tâche fut de briser cette image. Je profitais de l'occasion pour démontrer la relativité des décisions de l'institutionnel — les absurdités du pouvoir — et la force de cohésion du groupe dans une situation de revendication.

Entre les villages, un réseau téléphonique s'est organisé. Les comités ont décidé d'écrire au directeur général de la Commission scolaire, au directeur du S.E.A., au responsable du centre. Les CEP appuyaient leurs revendications sur les accréditations obtenues du ministère de l'Éducation et sur les engagements du S.E.A. Ils demandèrent au S.E.A. une quote-part de son budget de formation socioculturelle. Trois lettres suffiront à faire bouger la machine.

Mon rapport à l'institution fut changé. On me traita de provocateur, de manipulateur... Le directeur de la polyvalente et le directeur adjoint me convoquèrent : je ne travaillais plus pour les « intérêts » de la Commission scolaire, et ils ne comprenaient pas mon côté bavard. « Il y a des choses qu'on ne peut pas dire. »

Finalement, les comités seront officiellement reconnus comme collaborateurs du S.E.A. en éducation populaire, les budgets seront accordés. Mais le S.E.A. ne se donnera pas de stratégie d'animation. La formation à la créativité, à l'imagination, à la critique des valeurs de classes et de la démagogie est mise de côté. C'est le normatif qui compte.

LE NORMATIF

Pour être accepté par la Commission scolaire, chaque comité doit, maintenant, obtenir une accréditation du ministère de l'Éducation. Les activités d'éducation populaire réalisées par les comités sont reconnues et financées au même titre que les activités d'éducation populaire* organisées par le service.

Le S.E.A. accorde aux CEP deux types de subventions : éducation populaire et alphabétisation. Il s'agit, pour la première, d'une somme de base de 500 $ qui assure un nombre minimum d'heures d'activités et un montant de 0,75 $ par adulte sur le territoire couvert par le comité : un village. Par exemple, une paroisse qui compte une population de 750 habitants peut présenter des projets d'activités pour un montant de 1 062,50 $ (500 + (750 × 0,75 $) = 1 062,50 $).

Les comités présentent leurs intentions d'activités au S.E.A. Tous les projets soumis sont autorisés, et les budgets sont accordés sur présentation des plans de chaque comité. Les intervenants du S.E.A. et les CEP produisent collectivement les pièces justificatives des dépenses : factures, rapports de rencontres, comptabilité, feuilles de présences, etc.

En alphabétisation, le CEP obtient 12 $ l'heure pour chaque heure d'atelier, de recrutement [15] et de préparation des activités pédagogiques.

Le CEP rétribue directement les moniteurs. Cela représente 10 $ à 12 $ l'heure pour le moniteur alpha : un minimum de six heures/semaine pour des ateliers qui débutent après la chasse (fin octobre) et se terminent avec les jardins (début mai). Sur présentation de factures, le S.E.A. défraie les coûts adjacents : café, souper communautaire, fête populaire, voyage... En éducation populaire, les moniteurs sont payés en regard du budget alloué à chaque activité. Le comité a la liberté (contrôlée) de la gestion de ses revenus et de ses dépenses.

C'est le CEP qui engage les moniteurs appropriés aux différentes activités : un mécanicien pour la mécanique, un bûcheron pour la réparation de la tronçonneuse, un menuisier pour la menuiserie... une personne qui sait lire et écrire pour les ateliers d'écriture. Dans les limites du comité, le diplôme, la reconnaissance étatique, la certification institutionnelle ne sont pas des critères d'embauche.

En alphabétisation, les monitrices sont mises au défit de créer leur matériel pédagogique. Le S.E.A. fournit les grammaires, les dictionnaires, les manuels de mathématiques ; les monitrices ont sorti leurs anciens livres d'exercices, ont cogné à la porte de l'école et ont quémandé des livres didactiques pour enfants. Le travail : adapter les exercices à une pédagogie adulte.

---

* Le Service de l'éducation des adultes définit l'éducation populaire comme un ensemble d'activités non scolarisantes, qui permettent de poursuivre une démarche visant l'acquisition d'une plus grande autonomie de la personne.

15. Le porte-à-porte est le seul recrutement subventionné.

Après un an et demi de travail sur le terrain, les monitrices ont demandé des cahiers ressources plus complets. Nous avons distribué du matériel « brut » de L'Arbralette (un groupe Alpha de Sherbrooke), la série du *Français 300* (méthode scolarisante pour adultes), le *Recueil de scénarios* de la C.S.R. du Témiscamingue et *Alphabétisation en milieu rural, un cas type* de la Coopérative des services multiples de Lanaudière. À ces contenus, ajoutons : des manuels d'histoire, de géographie, de mécanique, de menuiserie, des cartes géographiques, des horloges, des thermomètres et le tableau noir.

Les exercices sont composés de mots, de phrases, de calculs utilisés directement par le participants ou qui font partie de son milieu de vie : ses occupations, son village, son rang, sa ferme, ses enfants...

Une animation et des échanges entre monitrices complètent cette approche. Il s'agit de discussions dont l'objectif est de faciliter les relations entre monitrices et participants : intégrer les monitrices à un processus de compréhension de la relation aidant/aidé d'une part, et aider à la fabrication continue des outils pédagogiques d'autre part.

Notre crainte de voir les ateliers prendre la forme d'une « petite école » nous amenait à garder distants les spécialistes de la pédagogie. Certains résultats mitigés de quelques participants et l'insécurité des monitrices dans la fabrication du matériel pédagogique ont incité le S.E.A. à revenir sur cette position. Pour combler ce qui semble une faille à cette alphabétisation populaire, le S.E.A. a engagé (au moment d'écrire ces lignes) une animatrice avec une formation en psychopédagogie. Nous désirons la continuité d'une alphabétisation populaire, mais l'embauche d'un pédagogue n'est pas sans poser le problème de la réappropriation scolaire (professionnelle) de l'alphabétisation...

AU CAMPE À LACROIX, ILS SE RENDIRENT; CHEMIN À REBOURS ILS PRIRENT.
AU CAMPE À DANCAUSE ILS ARRIVERENT, POUR SE FAIRE DIRE:
"VOUS AVEZ PAS VU A PANCARTE ?"

CETTE HISTOIRE SE PASSE EN 1981. EN GASPÉSIE, DEUX GAILLARDS S'EN VONT AU BOIS. AU CHANTIER NOUVEAU, ILS RETROUVERONT LEURS CAMARADES. ET TOUT L'ÉTÉ, DU PETIT MATIN À LA NUIT VENUE, ILS SUERONT À FORCE DE PORTER À BOUT DE BRAS SCIE McCULLOCH ET BILLOTS DE BOIS. LES CORDES S'ACCUMULERONT ET POURTANT... AU CHÔMAGE ILS PASSERONT AUTOMNE-HIVER-PRINTEMPS...

III. UNE EXPÉRIENCE TYPE : LE COMITÉ D'ÉDUCATION POPULAIRE DE SAINT-FRANÇOIS

Saint-François est un petit village de l'arrière-pays, situé à 29 km de Matapédia. Il comptait 962 habitants en 1978. À part une petite scierie, il n'y a pas de catalyseur économique. Il y avait, selon les statistiques de l'aide sociale (avril 1976), 13 % de dossiers actifs ; en novembre 1979, Statistique Canada dénombre 40 % de chômeurs[16].

Il y a deux clubs sociaux, deux groupes reliés au développement, deux comités voués à l'éducation, quatre organismes de services paramunicipaux, une caisse populaire, un bureau de poste, une école élémentaire, deux restaurants, trois bars, une salle municipale, une salle de quilles et de pool.

Différentes raisons nous ont motivé à choisir ce lieu d'observation. C'est par un citoyen de Saint-François que nous avons remplacé le contact direct par l'approche globale. Les monitrices alpha sont les moins scolarisées (elles ont une septième année). En l'espace de quatre jours, une jeune analphabète a recruté quatorze personnes pour un atelier d'écriture. Dans le rapport institution/groupe populaire, c'est ce comité qui, le premier, a eu des polémiques avec le S.E.A. Nous avons tenu compte des taux élevés d'aide sociale et d'assurance-chômage dont le corollaire est l'analphabétisme.

FORMATION DU CEP ET DÉBUTS DE L'ALPHABÉTISATION

En mars 1981, au sous-sol de l'école primaire de Saint-François, se présentent quatre personnes pour former le comité — un commissaire, une ancienne institutrice, une restauratrice, une ménagère — et cinq volontaires pour participer aux futurs ateliers d'écriture : un garagiste, une jeune fille qui avait été malade dans sa jeunesse, une autre qui gardait ses parents et deux ménagères qui s'informent si « ça paye » ; ces dernières ne sont pas revenues !

La restauratrice se joint à une ancienne institutrice de l'école de rang. Quelques analphabètes ont été sensibilisés par la lecture de la lettre au prône. Ils participent à la soirée d'information et ils seront les maîtres d'oeuvre du recrutement :

> *« Quand j'ai vu que c'était Irène pis Zita qui faisaient ça, j'ai téléphoné à mon oncle pis ma tante m'a donné des noms* [...]
>
> *Quand les gens ne savaient pas trop, j'allais les voir* [...] *Pis y a pas juste moi qui a fait ça: Léon, Gracie, Ismaël* [...] *Là, on s'appelait pis on appelait Irène et on y donnait les noms »*

Les monitrices ont pensé tenir les ateliers au restaurant du village. Ils se déroulent au couvent. Les participants sont des jeunes sans emploi, quelques retraités, quelques chômeurs en attente de l'été, quatorze personnes recrutées en quatre jours.

Les monitrices sont préoccupées par l'aspect organisationnel : le local, les manuels, l'organisation du CEP, la pédagogie. Je les sensibilise aux dangers de la démagogie... Je les mets au défi de créer une atmosphère qui ne rappellera pas l'école aux participants. On part de cette prémisse : les communards sont capables de créer des lieux éducatifs au reflet de l'identité populaire ; pour ce faire, ils ont besoin d'une sensibilisation/formation/information aux valeurs des classes sociales et aux règles des cadres traditionnels de l'école.

---

16. Il n'y a pas de statistiques sur les taux de scolarité de la population par village.

Le S.E.A. est distant. La désinstitutionnalisation de l'éducation ne fait pas consensus entre les professionnels : la qualité, le professionnalisme, le corporatisme reviennent régulièrement dans les discussions.

Au printemps 1981, les comités sont implantés. Les ateliers d'écriture peuvent débuter. L'observation, les entrevues, les rencontres ne commenceront qu'à l'automne.

AUTOMNE 1981

Le comité de Saint-François comprend : trois ménagères, un commissaire, la directrice de l'école paroissiale, un ébéniste, un agriculteur, son amie, une ancienne institutrice, une jeune décrocheuse du cégep. Outre l'alphabétisation, les gens sont répartis comme suit : trois à la coordination/gestion, quatre à l'éducation populaire et une à la station.

Au cercle alphabétisation, les activités ont été interrompues avec l'été. L'ancienne institutrice a donné sa démission (raisons personnelles et familiales). La restauratrice est restée, et sa fille a remplacé l'institutrice. Une ménagère a complété l'équipe de monitrices.

Cette dernière est d'une grande famille de cultivateurs. Elle a réussi sa septième année. Ils étaient douze, et peu ont continué les études. « Très tôt, on se mariait ou on travaillait à la ferme. » Son mari a eu quelques commerces qui ont plus ou moins bien marché. Aujourd'hui il possède une « disco-mobile ». La restauratrice vient, elle aussi, d'un milieu agricole. Tout comme sa compagne, elle a complété sa septième année. Ils étaient neuf. « Chez nous, on n'a pas fait plus d'une septième année ». Son mari était forgeron, le métier s'est dégradé, la forge a fermé et a fait place à un petit restaurant de village. Sa fille vient d'abandonner le cégep : « J'avais l'impression d'y perdre mon temps ». Elle ne sait pas de quoi serait fait demain. Elle veut prendre une expérience d'alphabétisation. Son rêve, c'est d'alphabétiser en Amérique du Sud.

Les deux premières monitrices sont impliquées dans les organismes suivants : Filles d'Isabelle, Fermières, artisanat, Comité de développement, Secouristes Saint-Jean. La fille vient « d'arriver au pays ». Elle trouve le temps long : ses amis n'y sont plus. Pour passer le temps, elle est serveuse au restaurant de sa mère et participe aux activités du CEP.

À l'automne 1981, commence l'opération « second départ ». Les monitrices s'occupent de recrutement : une note dans le feuillet paroissial, l'affichage à l'épicerie, au restaurant, au Bureau de poste ne donnent pas les résultats escomptés. Deux, puis trois des anciens sont rejoints. C'est insuffisant. Les monitrices feront du porte-à-porte. Aidées des anciens, elles rencontrent des nouveaux.

> *« On a rencontré les anciens et des nouveaux. Les gens nous donnaient des noms. Moi je connais tout le monde* [...]
>
> *On se présentait, on disait : « On fait de l'alphabétisation ; on a su que tu serais intéressé à participer à un atelier d'écriture ».*
>
> *Les gens sont réticents au début. On donne une description de ce qui se passe aux ateliers. À la fin, on l'invite à continuer avec nous autres. On l'attend pour le début des activités. On fixe une date de rencontre* [...] *Aujourd'hui, ils nous disent que c'est cette visite qui les a convaincus. Sans ça, ils ne seraient pas venus*[...]
>
> *Pour la plupart, ils se sont présentés à la première rencontre. À part la maladie et les déménagements, ils ont continué de venir. »*

Il y a un autre recrutement informel. Les monitrices ont recruté directement dans leur rang. Ici, pas de stratégie, pas de méthode d'approche. Avec les siens, une monitrice fait part

de sa nouvelle expérience. Les informations suscitent de l'intérêt chez les pairs. Entre l'information et l'adhésion, le fossé n'est pas grand, l'effort est minimisé :

> *« J'ai eu ces deux-là, une tante et une cousine. Je n'avais jamais eu l'intention d'aller là pour ça. Elles se sont offertes.*
>
> *Je ne serais jamais allée les rencontrer pour les recruter. Je n'avais pas leurs noms. Je me suis dit : je ne peux pas les refuser même si c'est dans la parenté. »*

Quatre participants et une monitrice ont un lien direct de parenté (cousin, oncle, tante). Quatre participants ont des liens directs ou indirects entre eux (frère, soeur, beau-frère, belle-soeur, gendre). Deux sont des amis de longue date. Un est voisin. Chaque monitrice connaît ses participants. Eux ne se connaissaient pas très bien. Ils s'étaient déjà croisés, mais ne s'étaient pas adressé la parole : « On se connaît de même. On se connaît toute par icitte. On s'est déjà vu. »

PORTRAIT DE FAMILLE

Brigitte est dans la vingtaine. Son père est cultivateur. Il est malade et ne peut travailler. Sa mère est nerveuse et frôle la dépression. Le revenu, c'est l'aide sociale pour tout le monde. Brigitte a cessé l'école en deuxième année. Elle a des problèmes cardiaques, et l'école en serait la cause (version de sa mère) : un professeur l'aurait maltraitée.

Dans la trentaine, Léonie et Alexandria sont issues d'une famille de douze enfants. Le père était bûcheron et fermier. Il est aujourd'hui à sa retraite. Léonie a toujours eu des problèmes avec ses jambes. Jeune, elle ne peut se rendre à l'école. Elle abandonne en troisième année. Elle vit présentement avec son ami Arthur. Parce qu'elle l'aime depuis cinq ans (vie commune), elle perd son revenu de l'aide sociale. Ensemble, ils apprennent à lire et à écrire.

Dans la quarantaine, Arthur n'est jamais allé à l'école. « Chez nous, l'école était trop loin ; à part ça, c'était toujours fermé. » Il fait le métier de son père : bûcheron l'été, en chômage l'hiver.

Alexandria est mère de quatre enfants. Son mari ne travaille pas. L'aide sociale dit-elle, c'est nettement insuffisant. Elle ne peut surmonter un état dépressif. Des tentatives de suicide se répètent, elle est fréquemment internée.

Jean et Luce forment un couple dans la cinquantaine. Pour eux, le rire est facile, les histoires se succèdent. Les enfants travaillent « en ville à Montréal ». Jean est contrôleur de la coupe de bois du groupement forestier à qui il a cédé certaines parties de sa terre. L'hiver se passe à l'intérieur avec Luce. Le chômage est le revenu de la saison froide.

Étienne reçoit des prestations d'aide sociale. C'est un célibataire dans la cinquantaine. « L'école, on n'avait pas de temps à perdre là. J'ai arrêté en deuxième année ». Étienne a toujours été bûcheron. Dans le temps, il bûchait comme un forcené. Le mal de dos, l'arthrite ont cloué ce travailleur acharné. « À cinquante ans, dit-il, je suis un gars fini ».

Ismaël est dans la soixantaine. Il était bûcheron. Il ne travaille plus, pour les mêmes raisons qu'Étienne. En attendant sa retraite, il touche de l'aide-sociale. Les fins de semaine, il arrondit les revenus en jouant de la musique avec sa femme dans les maisons privées. Il était en deuxième année lorsque la maîtresse lui donne un coup de « strap » [17] en pleine figure : « J'ai renversé mon bureau, j'ai tiré ma chaise, j'étais en colère... Je n'ai plus remis les pieds à l'école ».

---

17. « strap » : ceinture de cuir d'environ trois pouces de largeur, qui était utilisée à l'école pour battre les enfants.

Pierre, vingt et un an, c'est son père qui l'envoie. Il arrive de Montréal. Il cherchait du travail ou des cours, il est revenu bredouille... Pas tout à fait, parce qu'il a appris à sauter le métro : secret bien gardé. « Chez-nous, dit-il, on n'a rien appris à l'école. À Montréal, y m'ont dit : apprends à lire ! J'était facilement perdu. Je me suis dit « d'la marde », pis chu revenu en Gaspésie. Là chu icitte, pis c'est ben correcte avec le B.S. »

Jacques est un célibataire dans la quarantaine. Il vit avec sa mère à la maison paternelle. En deuxième année, il fut renvoyé de l'école à cause de l'épilepsie. Son père lui apprend différents métiers : électricien, plombier, menuisier, bûcheron et mécanicien. Il bricole un peu de tout. Jacques sort rarement du village. Il n'a jamais travaillé, il touche de l'aide sociale.

Nicole va se coucher une nuit comme toutes les autres. Au petit matin, elle est transportée à l'hôpital. Là, on se rend compte qu'elle est paralysée. Un côté ne répond plus aux ordres du cerveau. Elle oublie tout : son nom, comment tenir une cuillère, manger, parler, écrire, lire... C'est aux ateliers d'écriture qu'elle réapprend le maintien du crayon et le contrôle de la parole...

Raymond est un ex-alcoolique. « Moi, j'ai été quarante années sans vivre. Là, je perdais ma femme. » Il participe aux activités des Alcooliques anonymes. Apprendre à lire et à écrire lui permet une plus grande intégration à ce groupe social. Raymond est à la retraite.

Toutes ces personnes se réunissent au vieux couvent, deux soirs par semaine pendant trois heures. Le vieux couvent de briques rouges appartient à la commission scolaire locale [18]. Les soeurs qui s'occupent de la gestion y ont un appartement. Le reste est partagé entre le Club de l'âge d'or, les Alcooliques anonymes, un notaire et Passe-Partout (une activité pour les enfants du préscolaire). Ce local est utilisé par les participants de l'atelier d'écriture. C'est une grande classe avec un tableau noir et de larges fenêtres. Les pupitres ont été remplacés par de grandes tables.

Le CEP a fait des demandes pour obtenir un local réservé exclusivement aux ateliers d'écriture. La première réponse fut négative. Des demandes répétées ont finalement eu raison du notaire. L'objectif était de créer un lieu où les gens pourraient se rendre (en tout temps ou presque) pour échanger et continuer des exercices. Ce serait le début d'une école populaire. Or, l'accès est demeuré limité et les adultes — considérés ici en enfants — ne peuvent décorer ou aménager le local, chasse gardée de la bonne soeur et de la commission scolaire. Pour cette dernière, l'école n'est pas un lieu de vie, mais des locaux utilisés rationnellement — respect d'un horaire — à des fins éducatives et sociales. Pour les intervenants scolaires, l'alpha est ni plus ni moins un cours de français.

Pour préparer les monitrices au travail d'alphabétisation, j'ai organisé deux types de session/formation : par village (mensuel) et pour le secteur (annuel). Les sessions ont pour but de faciliter l'appropriation du matériel alpha et la compréhension des objectifs d'une alphabétisation basée sur le langage [19].

LES ÉTAPES DE L'ALPHABÉTISATION

La première étape me paraissait sous-jacente à la compréhension de l'idéologie : le langage populaire devait être la matière des exercices, il fallait créer une atmosphère

18. La commission scolaire locale est responsable de l'enseignement primaire et des locaux scolaires dans les paroisses.

19. Présentement, il y a un suivi régulier par une animatrice dans les villages (secteur Matapédia) et des rencontres mensuelles par secteur avec les monitrices.

propice à l'échange de connaissances : reconnaître les acquis de chacun, enrayer le statut « savoir = vérité » relié au professeur et « ignorance = erreur » relié aux démunis. Le travail me paraissait simple : un individu, un langage, des exercices références et des exercices adaptés.

Une fois sur le plancher des vaches, comme on dit ici, les monitrices ont manqué d'outils concrets pour alphabétiser. L'évaluation des acquis s'est faite à tâtons. À l'exception de deux participants qui ne savaient presque rien, les trois monitrices ont eu de la difficulté à ajuster les exercices à chacun : trop difficiles ou trop faciles, les travaux décourageaient ou ennuyaient.

Une autre difficulté fut de passer d'un matériel pédagogique pour enfants à un matériel pour adultes. Une monitrice a utilisé un exercice de coloriage : les participants peignaient de différentes couleurs des lettres de l'alphabet ! Ce travail entraina un abandon : « Quand on m'a fait faire ça, j'm'ai dit : chu capable de colorer à la maison ». Côté langage, même si certains mots n'étaient pas reliés au monde rural — métro, autoroute, avion, aéroport... — les monitrices s'accommodaient assez bien de la transformation des contenus linguistiques.

Après quelques ateliers, je constatais un type de rapport qui pouvait contrarier l'atteinte des objectifs visés : les participants n'identifiaient pas les monitrices à un égal. Les stéréotypes du professeur et de la classe demeuraient forts dans leur représentations de l'atelier. La correction, la préparation des exercices, le leadership accentuaient chez les participants cette image du professeur. Sans s'en apercevoir, les monitrices jouaient le jeu traditionnel du pouvoir. Il a fallu plusieurs semaines pour en arriver à briser les clichés de ces rapports sociaux : faire prendre conscience aux monitrices du rôle qui leur était voué ; faire prendre conscience aux participants du rôle qu'ils attribuaient aux monitrices. Il a fallu modifier les visions mutuelles de chacun pour changer les jeux de rôles. Chaque semaine, je questionnais les monitrices sur cette dimension de leur tâche. Elles ont commencé à s'approprier le discours de « l'aidant », elles ont changé leurs rapports avec les participants : « C'est pas moi qui décide, c'est toi. Si vous aimez ça, vous me le dites », etc.

Quelques mois plus tard, je rencontrais un participant qui m'explique comment il présente l'atelier à un ami : « J'y ai dit : viens, tu vas voir que c'est pas gênant, pis si t'aimes pas ça, tu y diras à Blanche. On est pas obligé pis c'est nous qui décidons... »

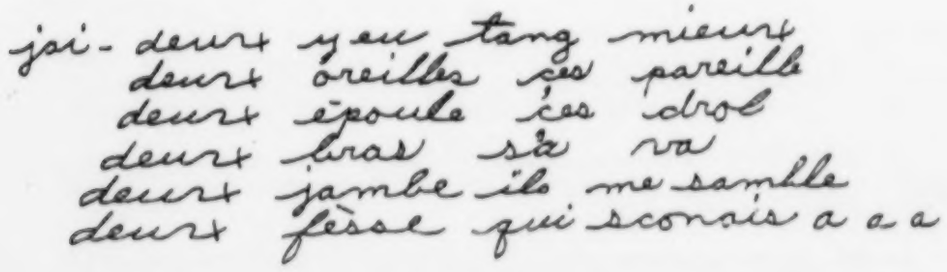
L'ATELIER D'ÉCRITURE ET LES DÉBUTS D'UN RÉSEAU DE COMMUNICATION

Un participant me demande s'il y a d'autres groupes comme celui de Saint-François. Je l'informe de l'existence des six ateliers dans les villages avoisinants. Sa curiosité et son enthousiasme « mitigé » me donnent l'idée de mettre sur pied un journal populaire. *Le Petit Journal*, financé par le S.E.A., sera diffusé aux participants des ateliers, aux monitrices, aux membres des CEP et au personnel du S.E.A. L'objectif était de créer le dialogue entre les intervenants, les membres des CEP et le S.E.A. Il invitait à la critique de l'éducation populaire et de l'alphabétisation.

Le Petit Journal est devenu l'outil privilégié des monitrices et des participants aux ateliers d'écriture. Ce sont eux qui décident de son contenu : expérience des monitrices, vécu des participants, histoires folkloriques, récits des pratiques quotidiennes, recettes, chansons. Cette vocation première « d'outil d'échange » n'a pas changé, mais un usage inattendu d'outil pédagogique s'est ajouté.

Le Petit Journal informe et sensibilise le personnel du S.E.A. et les membres des CEP aux ateliers d'écriture. Il aide les analphabètes à sortir de l'isolement. C'est un outil pédago-

gique intéressant (exercices de lecture et récupération des contenus des ateliers), distribué directement dans les maisons par le courrier du roi. Son contenu reflète l'appropriation symbolique et l'identification renforcée, revalorisée de la culture populaire.



Grâce (38 ans) Atelier Alpha de Saint-François (baie des Chaleurs)

EXTRAIT DU : « *LE PETIT JOURNAL* », vol. 1, n°6, mai 1982, p. 10.

Ge vais vouis perliez au suget de la cabane a sucre. Pour commencé on prepare la moto-neige, et les raquettes et les chaudières. L'a je suis partis pour la cabane a sucre. La je rendu je me prépare pour entailler les érabres. Je souis au pied de larbre je prend ma perceuse et leis percent pour avoir de l'eau érabre. Après une pres lautre la ca y va. Ca picoche sa siffle et sa chante et sa jacasse sa va bien. ile sons bonne-humeur. En commencet sa va toujour sa ira pas toujours bien sur la fin. La misère commence les vaisseaux sont plains il faut ramassés l'eaus et transvidèr leau pour l'anmener a la cabane a sucre je vais allumé le feu. Pour faire boullir il faut que leau diminue pour faire du sirop et du sucre. un peu plus tord la misere commen. La neige est plus bonne. pour la moto-neige savense plus. ca défon et on pousse avec avec la moto-neige. La on travaille bien dure on tonpète les colice et les tabèrnaque le démon été arivé son amie son amie arrive a lui jai attendu perler il lui adit j'ei pas veu pesonne a seut que ge perlait je les avent pas veu, il rendu a la cabane il étai pas male épluisé il assoit et la tête pas male basse et la y prend une petite bièrre pou san encourage. le sirop commence. eitre a poin il sans dord. sa petite bier il avec pas faite. l'a le sirop a brulé qua qui sa réveillèr ilétait pas tros de bonhumeur. La sa res pas été fasile que sa femme aurait été it tate la boche. Le lent-demain soir sa les pas mal mieu. l'a on a fait une frifke après la frifke sais le souper pour le souper it avec du poison. Après le poissons sais la bière. un peu plus tard la veiller commence on a du fonne et on pas pensé au souper qu on a prit l'a ca dense plus entre hommes en semble ca it yva sais différen dense avec les femmes l'a ca y va. ca chante et ca dense un peu plus tard le sucre et le poisson et la bière sa fait un mélange on été malade. La sa prit par desard avec les culettes a la main. La et avec plus de place a la toilette it en avec toujours de la toilette et de la cabane a sucre. La il en avec de la tire sur la neige perconne a voulu en mengé, sai tout que ge savais sur la cabane a sucre. Ge vais arété mais dicour plâte. Mme Leblanc et Mme Boudreau et mon amie Reymon et mais autres amie on les aimes baucoup. Au Revoir et bonsoir a tous.

ISRAËL

EN DEHORS DES MURS

Ce CEP a procédé à différentes campagnes de sensibilisation et d'information sur l'alphabétisation : affichage, lecture d'une lettre au prône, assemblée publique, etc. Malgré ces démarches, les ateliers sont peu connus (de l'intérieur) par les citoyens. Un point retient l'attention : la faible scolarité des monitrices.

Les quelques villageois rencontrés me questionnent sur les critères d'embauche de ces dernières. Pour eux, ces gens sont incapables d'enseigner. Ils comprennent encore moins lorsqu'ils font référence aux exigences du ministère de l'Éducation pour les professeurs de l'école publique. Le pouvoir de l'école, de la diplomatique, du professionnalisme, du corporatisme est vivace. Il y a aussi de la jalousie parce que les monitrices sont rémunérées.

Le CEP et le S.E.A. n'ont rien fait officiellement pour neutraliser ces résistances dans le village. Jusqu'à maintenant, j'ai compté sur les résultats des apprentissages chez les participants. Prenons le cas type de Gaby.

Les villageois le considèrent en adulte-enfant : « un gars pas sérieux » de dire la propriétaire de l'épicerie. Ce n'est un secret pour personne : Gaby ne connaissait pas la différence entre un dix et un cinquante piastres, il ne pouvait lire les étiquettes, etc. À l'épicerie où les gars se ramassent l'avant-midi, il reçoit cette boutade : « C'est pour les niaiseux ces cours-là ». Il a répondu : « O.K., c'est pour les niaiseux, mais au moins ça déniaise ». Il les a regardés en plein visage et s'est mis à rire. Les jours suivants, il se présentait en disant : « C'est le niaiseux qui arrive ». Un bon jour, les gars lui ont dit : « Laisse tomber Gaby, on n'était pas sérieux ». Avant les ateliers d'écriture, Gaby fuyait devant ces situations.

Les démonstrations vivantes feront disparaître un autre mythe : « Ces gens n'ont pas appris, et ils n'apprendront rien ». C'est là une autre croyance qui prend assise dans la dévalorisation des populaires et impopulaires, jumelée à l'image tronquée de l'école institutionnelle.

LES CEP ET L'ÉDUCATION POPULAIRE

Le cercle éducation populaire est le parallèle de l'alphabétisation. C'est le tandem qui forme le CEP. Au début, les membres des comités ne comprenaient pas le lien entre alphabétisation et éducation populaire. Certains n'avaient pas intégré l'idée des cercles et parlaient du comité alpha et du comité éducation populaire. Il fallait donc revenir à une étape antérieure et démontrer l'aspect de l'autonomie des cercles et de l'interdépendance du tout dans un même but : la réappropriation du social par delà les technocrates de la bureaucratie et de l'institutionnel étatique.

Pour le responsable du centre de l'éducation des adultes, cette approche enlevait à la population le droit légitime de recevoir les services éducatifs du S.E.A. Il fallait faire comprendre à l'institution la nuance entre une offre de cours sélectionnés et le support à l'imaginaire social pour une définition organique de l'éducation populaire. C'est la problématique de la recherche-action « institutionnelle » : faire progresser deux groupes distincts vers un but commun.

Le S.E.A. a résisté sur cet aspect de l'éducation populaire. L'alphabétisation ne posait pas ce problème : il s'agissait ni plus ni moins d'un cours alternatif et d'une offre de services. La planification en formation socioculturelle et le peu de support à l'animation venaient de cette mésentente sur le fond de la recherche-action. Plusieurs discussions n'ont pas changé la position des responsables de centre.

En janvier 1982, je décidais de procéder à l'animation des CEP et de démontrer les possibilités de l'imaginaire social. La première étape fut de faire saisir à la population l'aspect global du CEP. Je fis une tournée d'information consacrée à l'organigramme du CEP. Une fois cela assimilé, il fallait procéder à la deuxième étape : le défi de l'imaginaire, jumelé à la connaissance du comité dans les villages. La stratégie fut de lancer les comités sur une étude des besoins éducatifs de chaque communauté. Les comités ont emprunté différentes approches : rencontres dans les maisons, questionnaires distribués à l'église ou par le courrier, assemblées publiques, affichage, boîtes à suggestions et échanges informels.

Les résultats compilés, j'étais en mesure de constater la place forte de l'institutionnel dans les représentations sociales et l'alphabétisation. Des monitrices avaient tendance à répéter l'école, et en éducation populaire le comité pouvait devenir une simple prolongation du S.E.A. Parmi les activités proposées par la population, plusieurs avaient déjà été offertes par le S.E.A.

Pour dépasser le viscère institutionnel, il fallait oublier le chemin traditionnel de la démocratie. Dans une société bureaucratique, cette procédure est devenue aléatoire. Mon travail d'animation fut donc orienté vers cette problématique : les faux désirs, ceux dictés par l'État et les vrais, ceux qui émergent de la population en considération des valeurs de classes et des démagogies.

Les CEP ont sélectionné leurs activités en les divisant en deux : les activités traditionnelles — boussole, alimentation naturelle, 3e âge, premiers soins, colloque populaire — et non traditionnelles — théâtre d'improvisation, colloque populaire, exploitation des ressources humaines et naturelles, études historiques.

L'éducation populaire libérée fut pour la population l'occasion de se réapproprier le réseau des échanges de connaissances : un bûcheron enseigne les principes de la tronçonneuse ; les villageois animent les ateliers de leur colloque ; le fondateur de la coopérative locale d'alimentation expose les principes du coopératisme et, par cette activité, on retrace les débuts de la colonisation de l'arrière-pays ; un couple du troisième âge communique le difficile passage de travailleur à celui de retraité ; une restauratrice résume quelques principes de gestion.

Les populaires « privilégiés » organisent et monopolisent le cercle éducation populaire. Les analphabètes (populaires et impopulaires) sont au cercle alphabétisation. L'intégration de ces deux groupes à une même structure éducationnelle — le CEP — devait (à plus ou moins long terme) permettre aux analphabètes une intégration aux activités de l'éducation populaire : les débuts de la postalphabétisation.

À Saint-François, après deux ans et demi d'atelier d'écriture, les participants ont collaboré à une activité d'éducation populaire sur le rapport hommes-femmes (discussions après le visionnement d'un film), ils se sont intégrés à l'organisation d'un souper communautaire et ont participé à un théâtre d'improvisation. Au début, gênés, ils s'étaient placés en retrait au fond de la salle. Le travail en atelier a fait éclater les dernières résistances. Les monitrices ont intégré les participants et les ont associés aux populaires privilégiés.

Pour plusieurs, la parole s'est déliée, et ce fut le commencement d'une insertion sociale.

Cette initiative demeure toutefois isolée, et nous ne croyons pas réglées les questions de rapports de classes, de domination institutionnelle, d'autogestion populaire, de démocratisation de l'éducation.

CONCLUSION

> *« C'est une famille de bons à rien qui fait juste de boire de la bière, de chasser [...] y vivent dans une cabane, un vrai trou, pis ça sent mauvais le diable... »*

Ces propos sont de Normand, un ancien participant aux cours de français de Pointe-à-la-Garde. Il me décrivait son voisin. Au début de cette recherche, il y a de cela trois ans, quand je suis arrivé au bout du rang pour rencontrer Normand, j'avais été surpris par cette distance qu'il prenait vis-à-vis de son voisin. Ils étaient pourtant tous les deux analphabètes et vivaient de l'aide sociale complétée par quelques jobs en « dessous de la table » et d'une agriculture de survivance : jardin familial, lapins, poules, porcs, veaux. Bottes Kodiac, chemises rouges à carreaux, pantalons verts, casquettes à « palette de soleil » me donnaient l'impression d'avoir affaire à une même population. Au fil des mois, je commençais à découvrir des différences.

Normand possédait une petite maison à deux étages. Au premier, il y avait la cuisine : un poêle à bois, une cuisinière électrique, des robinets conventionnels, des rideaux bien fixés aux fenêtres, un mobilier de cuisine chromé aux bancs de plastique, de « l'arborite » rouge sur le comptoir. Le salon et la chambre des maîtres occupaient le devant de la maison. Au deuxième, on retrouvait les chambres des enfants et la toilette. À l'extérieur, une galerie donnait un air de grandeur à la maison. Un gazon était préservé par une clôture basse. À l'arrière, des « sheds » gardaient les animaux et le bois à l'abri ; un espace était réservé au jardin familial. Normand avait construit sa maison et y habitait avec sa femme et le plus jeune qui ne s'était pas encore trouvé d'emploi.

Quant à son voisin, il habitait, avec sa femme et ses cinq enfants, une petite maison construite à proximité de la route. La « shed » à bois était annexée à la maison ; la porte donnait sur la cuisine ; une pompe servait à amener l'eau dans un récipient creux ; une truie [20] chauffait la maison ; la cuisinière flanquée au centre d'un mur faisait face à une planche de contre-plaqué apposée sur des madriers servant de table de cuisine avec des chaises disparates ; les rideaux étaient à quelques fenêtres, suspendus avec de la broche ; la deuxième pièce servait de chambre à coucher partagée par les parents et les enfants. Des matelas étaient disposés sur le plancher pour les enfants ; les parents couchaient sur un lit isolé par un rideau agrafé au plafond. À l'extérieur, de grandes herbes poussaient ici et là au travers de la terre battue. Derrière la maison, quatre autos étaient démantibulées : le capot arraché, les moteurs enlevés, les différentiels ouverts. Les seize roues étaient tournées vers le ciel, dans l'attente d'un acheteur de vieux fer. Tandis que le soleil séchait les « penmans », les jeans, les chemises, les robes, les enfants se balançaient, bien assis dans les pneus coupés en deux et suspendus à la branche d'un gros sapin. Au fond du terrain, on reconnaissait la « chiotte » et le jardin laissé en friche.

Normand et son voisin ont une « économie culturelle » que j'appellerais communautarisme. Le salaire de l'État (l'aide sociale) est complété par une organisation du travail au noir :

> *« Quand j'ai construit ma maison, j'ai coupé le bois sur la terre de la Couronne. C'était Albert, pis John, pis mon fils Roger qui m'ont aidé à construire en échange de quoi je leur ai donné du bois. »*

---

20. « Truie » est un ancien baril de pétrole disposé sur le flanc et servant de poêle à bois.

De même, ils ont une morale de fer. Entre eux, il y a une intégrité qui, si elle est trahie, conduit à l'exclusion. De là l'expérience de la solidarité qui joue sur l'identité sociale et la conscience de leur différence d'avec la classe des privilégiés :

> *« Chez nous, on a tous été envoyés au professionnel court. Les plus vieux ont doublé pis se sont faits battre par les professeurs. Papa nous a toujours dit de se méfier de ce gang-là, parce que ce sont tous des crosseux. »*

Malgré un certain nombre de points communs, Normand et son voisin sont dans des mondes différents : celui d'Apollon, de la mesure, de la forme, de la composition harmonieuse et celui de Dionysos, le chaos, le démesuré, le difforme, le flux bouillonnant de la vie et de la frénésie sexuelle. Parce que nous vivons dans un monde de la mesure et de la forme, le voisin de Normand est bafoué par les forces de l'ordre et du contrôle social. Il fait partie des impopulaires, des exclus :

> *« Chez nous, on n'avait rien à manger. Papa buvait tout le temps, maman était souvent malade et dépressive et se chicanait avec le bonhomme. Très tôt, je changeais les couches et les lavais, je cuisinais et faisais le ménage. Papa ne me donnait jamais d'argent. Quelque fois l'épicier nous amenait de la bouffe et une fois par deux ou trois mois, on recevait une boîte de linge. Je n'ai jamais su d'où provenait la manne. Pour nous, ce que tu appelles les populaires et surtout les populaires privilégiés, c'étaient les crosseux qui volent le monde : les belles jobs, le gros char, la grosse maison, les gens de « bonnes moeurs » qui se prennent pour d'autres, le beau linge, le parfum (on les sentait venir de loin), les grands mots pour rien dire... »*

Quant à Normand, il est à l'enseigne des populaires, de ceux qui ont le pouvoir de se donner un certain confort malgré le seuil de pauvreté. Ils ne sont pas exclus de tous les réseaux, mais ne sont pas des éléments dynamiques dans les organismes locaux. Sous-scolarisés, les populaires sont assistés sociaux, chômeurs, travailleurs à temps partiel souvent non syndiqués et bien exploités. Il s'identifient parfois aux populaires privilégiés, même si ceux-ci les regardent d'un air douteux sans toutefois les renier complètement de leur milieu. Les populaires sont entre l'arbre et l'écorce, entre les impopulaires et les populaires privilégiés.

M^me^ Richard est secrétaire des Filles d'Isabelle, vice-présidente des Fermières, membre du Comité des parents et coordonnatrice du Comité d'éducation populaire. Son mari est propriétaire d'une petite épicerie et siège au Conseil des commissaires [21]. Avec leur fille, ils vivent dans un bungalow à proximité de l'école secondaire. Leurs enfants travaillent ou poursuivent des études supérieures. Ils ne sont pas riches, mais leurs implications dans différents organismes leur ouvrent les portes de pouvoirs locaux : éducation des adultes, municipalité, Centre local de services communautaires, polyvalente, etc. Même s'ils sont

21. Il pourrait tout aussi bien être : garagiste, agriculteur, travailleur de la construction, charpentier, ébéniste, pêcheur, garde-forestier, employé de la voirie, professeur au secondaire.

peu scolarisés — une quatrième et une septième année du primaire — ils ne s'identifient pas aux populaires et encore moins aux impopulaires. Pour eux, les gens qui « profitent » de l'aide sociale sont des lâches qui n'ont pas de coeur au ventre. Ils ne perdent pas leur temps à boire de la bière ; ils sont dévoués pour le développement économique, culturel et religieux de leur village. Ils s'accommodent de la société et de ses infrastructures. Les professeurs et les fonctionnaires de l'État sont des alliés qui font de leur mieux. Nous appelons cette catégorie sociale « les populaires privilégiés ».

DES DIFFÉRENCES AU MILIEU DE L'ALPHABÉTISATION

M^me^ Griffin est monitrice alpha. Elle aime le parfum, les colliers dorés, les boucles d'oreilles, les robes aux tissus légers, les souliers délicats. Elle est issue d'une grande famille. Son père était agriculteur. Elle a deux soeurs religieuses ; trois frères ont repris le bien paternel ; un quatrième est propriétaire d'un magasin général ; le plus jeune est commis chez Eaton. Malgré quelques rondeurs, elle ne paraît pas avoir 48 ans. Son histoire est simple: ses souvenirs de jeunesse remontent aux douceurs de la vie de campagne passée à la ferme. Elle a fréquenté l'école normale où elle a cessé ses études en neuvième secondaire. Elle s'est mariée très jeune et a eu cinq enfants. Les Dames chrétiennes et le Comité d'éducation populaire sont, entre autres, les organismes qui retiennent le meilleur de son temps.

Ludger a 22 ans. Il aime les motos et les voitures sport. Il a des tatouages sur les épaules et les bras : Harley Davidson et Trans-Am encadrés d'un coeur transpercé d'une flèche. Il a trois frères. Un travaille à la baie James ; un autre est à Calgary ; le dernier est concierge à Montréal. Ses deux soeurs demeurent avec le même homme. Au temps des « bleus », son père travaillait à la Voirie. Les « rouges » sont arrivés et il s'est acheté un taxi [22]. Aux Olympiques, Ludger était monteur de lignes. Le stade terminé, il n'y avait plus de travail. Il est revenu en Gaspésie. Il a fait sa virée dans le Nord et dans l'Ouest pour finalement trouver un emploi à Nouvelle, dans un moulin de sciage. « C'est vrai qu'avec une quatrième année, dit-il, on va pas loin ». L'hiver prochain, si Ludger est « slacké », il prévoit aller bûcher. Il vit à la maison avec son père et sa mère. Il tue le temps à jouer au « pool », à « spotter » les chevreuils l'automne, à braconner le saumon sous l'oeil naïf des Américains et à nettoyer sa Trans-Am pour amener sa blonde aux vues.

Paul était bûcheron tout comme son père. Il vit entouré de la majorité de ses frères et soeurs dans une vallée qui porte leur nom de famille. Après avoir passé par le métier court ou long, les plus jeunes deviennent des bûcherons. Quelques-uns se sont ouvert des « shops » de mécanique derrière la maison. Les filles étudient l'art ménager au secondaire.

À douze ans, Paul ne voulait plus aller à l'école. Son père l'a amené bûcher. À 19 ans, il se mariait. Il s'est construit une petite maison qu'il a agrandie au besoin : les accouchements et les enfants qui grandissaient. Il en a eu cinq qui suivent les traces de la famille. À 30 ans, Paul ne pouvait plus travailler, et il a demandé l'aide sociale :

> *« La gang de calices, d'hosties pis de tabernacles. J'ai demandé de l'aide sociale, pis y m'ont refusé. J'ai ramassé les petits de mes frères Gérard, Dan, Ti-Guy pis les miens. J'ai descendu au bureau avec les onze flots. Je les ai fait assir dans le bureau du calice, pis j'y ai dit: t'as pas d'argent! Correct, nourris ces enfants-là, moi j'm'en va ».*

22. Les bleus : désignation traditionnelle du parti nationaliste, autrefois Union nationale et maintenant Parti québécois ; les rouges : Parti libéral.

Paul, sa femme, ses enfants sortent rarement. À part les courses de chevaux où le frère de Paul fait courir son poulain, ils ne participent à aucune manifestation. La réparation des autos, des motoneiges, le bûchage de quelques cordes de bois, la rénovation de la couverture de la maison sont les occupations quotidiennes.

Pour arrondir les fins de mois, il a commencé la récupération de vieilles automobiles qu'il vend en pièces détachées. Le passe-temps préféré de Paul, c'est de sortir son violon et de s'installer sur le perron avec des amis et une bonne caisse de Molson froide...

Léonce a 42 ans. Il est mécanicien au garage de René. Il a quitté l'école en cinquième année du primaire. Il a appris la mécanique avec son frère. Il se débrouille tant bien que mal malgré les trois mois qu'il passe chaque année en chômage. Il possède une petite maison qu'il repeint tous les trois ans. Il va à l'église et est fier de sa fille qui termine son cours de commerce. Il met beaucoup d'espoir dans son garçon qui est fort en mathématiques. Le troisième sera mécanicien comme lui. À part quelques visites au terrain de base-ball et à la patinoire, Léonce sort peu. Quant à sa femme, elle est Fille d'Isabelle et Dame chrétienne. Elle administre la paie de Léonce et s'occupe des devoirs des enfants.

Dans ce tableau d'analphabètes, la monitrice est socialement liée avec Léonce : le groupe des populaires de plus de 35 ans.

L'éventail des implications sociales des populaires privilégiés les amène à se faire connaître des populaires : organisation des bingos au profit de la fabrique, coordination et planification des soirées dansantes à la salle communautaire, préparation du carnaval, etc. Les populaires (de façon générale les plus âgés) ont des valeurs qui se marient avec l'idéologie des populaires privilégiés : le respect de l'Église et de sa morale, la reconnaissance de l'école, l'espoir en la mobilité sociale, le respect de la hiérarchie sociale, la valorisation de la cellule familiale, etc. Pour les populaires de plus de 30 ans, le CEP est à l'exception près une formule concluante.

En complicité avec les pouvoirs locaux (école, municipalité, Centre de service sociaux, Bureau du développement économique, tourisme) les populaires privilégiés sont des entremetteurs dans l'organisation sociale, économique et culturelle de leur village. Les femmes [23] sont placées sous le couvert de la neutralité politique et du *statu quo* économique, domaines réservés aux hommes. Elles contrôlent pour une large part le champ de développement socioculturel.

BILAN MITIGÉ DES CEP

Dans la formule du CEP, les jeunes (Ludger) et les impopulaires (Paul) sont les laissés pour compte. Il s'agit d'une incompatibilité de classes sociales. Les jeunes analphabètes issus du milieu populaire et les impopulaires ont des difficultés à coexister avec les membres des CEP : les différences sont exclusives.

Les jeunes sous-scolarisés sont étrangers aux réseaux des Filles d'Isabelle, des Dames de Sainte-Anne, du Club des Lions, des Chevaliers de Colomb, du Comité d'éducation populaire. Les jeunes populaires et sous-scolarisés sont dans les clubs de 4 x 4, les tournois de « pool », les championnats du meilleur buveur de bière, les courses de motos et vieilles voitures. Ils ne vont pas à l'église ; ils ne participent pas aux réunions de la municipalité ; ils ne siègent pas aux comités de développement touristique, culturel ou économique. Pour eux, l'atelier de lecture, d'écriture et de calcul de M^me^ Griffin c'est pour les vieux.

23. Les CEP sont formés majoritairement de femmes. Il y a cinq hommes pour environ deux cents femmes. Elles ont une moyenne d'âge d'environ 40 ans.

Les impopulaires sont coupés du monde électrifiant de « l'American Way of Life ». Ils vivent au bout des rangs qui portent parfois leur nom. Leurs maisons sont déclarées taudis par les agents du développement social. Ce sont les pauvres. Ils n'ouvrent la porte qu'aux amis(es). Pour eux, l'autre monde, c'est la maison peinte, le gazon tondu, la voiture de l'année. La répression, c'est l'agent de l'aide sociale, le psychologue du C.L.S.C., la police, le directeur d'école, le gérant de la Caisse, l'acheteur de bois. Le monde des autres, c'est les clubs sociaux, les hôtels, les brasseries, les restaurants, les cafés où ils ne se présentent que très rarement. On les voit à la taverne. Au dépanneur, ils achètent à crédit. Régulièrement, ils prennent un billet de Loto et se rendent aux bingos, des taxes sur le rêve des pauvres.

S'il se présentent aux ateliers de lecture, d'écriture et de calcul du CEP, les impopulaires et les jeunes laissent leur réalité sociale sur la parquet. Par le CEP, l'alternative complète ne se dessine pas.

Une approche organique ou conviviale ne suffit donc pas. Il faut des gens réellement engagés dans les luttes sociales. Ici, le langage ne peut trahir. Je me souviens d'avoir observé une monitrice qui avait de la difficulté à utiliser les phrases du type « c'est cool », « c'est trippant », « mets-en »... Elle s'offusquait en entendant « calice, j'ai de la misère », « d'la marde saint ciboire, farme la porte »... Dans ce contexte, l'expression n'est pas facilitée. L'utilisation du langage rural — bateau, pêche, morue, montagne, chemin, côteau, côte — et populaire — scie mécanique, corde de pitounes, Timberjack, épinette, guenille — ne suffit pas, parce que tout ce qui modèle les caractéristiques et l'organisation socio-économique d'un peuple doit sans doute passer par la langue. Le génie d'une langue est intimement lié au comportement physique du peuple qui la parle.

J'ai aussi remarqué que les monitrices utilisent deux langages. À la pause-café, les monitrices emploient des mots et des structures de phrases qui ont l'accent du village. Au cours des exercices, elles changent de ton : un noeud dans la gorge, leur rôle les ramène à la correction du langage. Le langage n'est plus le discours quotidien. Il se conforme à la réglementation de l'écriture. Pour les populaires qui s'intègrent à cette formule d'alphabétisation, le langage de l'apprentissage mine le langage populaire.

En paradoxe avec le langage populaire, l'écriture est un code fermé. Les gens sont aux ateliers pour apprendre ce code. Pourtant, il y a une place pour un code non imposé par les classes dominantes. N'est-ce pas ce que font certains poètes ? Le parler populaire peut être un langage de libération et canaliser le pouvoir de changement : transgresser l'arbitraire du code imposé par les classes dominantes.

Malgré tout, les ateliers de lecture, d'écriture et de calcul sont un milieu de vie. Des cuisines, des salons, des locaux communautaires, des vieux collèges et couvents sont devenus des lieux de rencontre pour les populaires analphabètes avancés en âge [24], des Dames chrétiennes, des bûcherons, des assistés sociaux, des chômeurs, des garagistes, des menuisiers, des camionneurs, des ménagères... Du travail individuel aux jeux collectifs, on passe par des récits où l'on se raconte les contraintes de l'analphabétisme et la vie quotidienne du milieu rural. On joue à l'école. Dans une cuisine de maison, les adultes s'adressent à la monitrice en disant « mamselle ». On vole le crayon du voisin, on pince la voisine, on cache le cahier de la monitrice. Les rires se sont substitués aux réprimandes. De son côté, la monitrice amène des gâteaux, du jus et du café pour célébrer l'anniversaire de chacun. Les cahiers sont pour la plupart bourrés de grands B pour « Bien », de TB pour « Très Bien ». L'écriture rouge de la correction mime la petite école. Entre l'aliénation et la rigolade, c'est une caricature inconsciente de l'école.

---

24. Sur 60 participants dans le secteur Matapédia, nous ne comptons que quelques personnes de moins de trente ans.

Cette « nouvelle école », on a tenté de la sortir de l'isolat culturel. *Le Petit Journal* et un réseau de correspondance avec L'Arbralettre ont permis aux participants de communiquer avec les différents ateliers des villages et des régions du Québec. La cohésion sociale est encore très faible et, même si les participants apprécient ce réseau au point de se fixer des rendez-vous pour l'été, toute cette aventure est à l'état embryonnaire.

Il suffirait de peu que le service d'éducation aux adultes juge que *Le Petit Journal* renferme trop d'erreurs ou qu'il coûte trop cher (le tirage est passé du mensuel au bimensuel). Pourtant au S.E.A. de la baie des Chaleurs, les six personnes (cadres et conseillers pédagogiques) raflent environ 250 000 $ seulement en salaires. Les monitrices alpha récoltent chacune de 2 000 à 3 000 $ par année. Les bureaucrates ont les gros salaires, la sécurité du revenu, les assurances collectives, les avantages sociaux... Les CEP n'ont que de maigres subventions, aucune sécurité de revenu, aucun avantage social, aucune assurance collective... Les CEP ont-ils d'autre choix que de gagner l'autonomie et de chercher à déstabiliser le monopole institutionnel ?

L'ALPHA POPULAIRE ET L'INSTITUTION SCOLAIRE

En milieu rural, une commission scolaire a le monopole et le contrôle total de l'éducation sur son territoire. L'éducation, c'est l'affaire des emplois et, en haut lieu, les déchirements pour l'appropriation de pouvoirs supérieurs. Tout changement qui vient d'en bas est une insécurité dans les perspectives de promotion sociale des professionnels de l'éducation.

C'était un des objectifs de cette recherche-action d'associer la population à une éducation populaire et autonome, à la transgression des activités traditionnelles du S.E.A. Cette idée ne fut jamais prise au sérieux par le S.E.A. Les responsables de centres constatent avec fierté que les CEP ne font que répéter l'éducation populaire du S.E.A. et, du coup, garantissent les heures/cours.

Rappelons-nous les tentatives du Bureau d'aménagement de l'Est du Québec [25]. D'une forme de développement intégré (comités de développement dans chaque village), l'on passa à une stratégie de rationalité instrumentale : technocrates, bureaucrates et spécialistes dictaient le développement selon une stratégie étrangère. Il en est de même pour l'éducation des adultes et un centre régional de développement économique [26].

Au S.E.A., un problème qui ressort avec évidence est cette incapacité de rejoindre ceux qui sont les moins scolarisés. On ne sait pas quelle pédagogie adopter avec eux. On ne s'est pas donné de pédagogie de rechange. L'approche est adaptée — tout comme le réseau régulier de l'école secondaire — aux classes et aux milieux favorisés.

À Pointe-à-la-Garde, le S.E.A. utilisait les méthodes conventionnelles : un professeur scolarisé, une sensibilisation et un recrutement par une sollicitation étrangère et une pédagogie « conscientisante » en référence à une stratégie conventionnelle de développement économique.

Après cette expérience et son échec relatif, on a voulu s'associer la population pour adapter la pédagogie aux analphabètes. On croyait que la formule du CEP permettrait l'émergence d'une pédagogie façonnée par le milieu. Pointe-à-la-Garde ne s'est pas

---

25. Le gouvernement du Canada par l'entremise de « Agriculture and Rural Development Act » (ARDA) a, au début des années soixante, investi des milliers de dollars dans le développement de l'Est du Québec et a créé le B.A.E.Q.

26. Nous ne parlerons pas des parcs, de la fermeture des villages, de la déstabilisation des pêches et de l'agriculture...

embarquée dans cette formule. On a senti la population essoufflée d'une première expérience institutionnelle. On s'est donc tourné vers un autre village : Saint-François, dans l'arrière-pays de Matapédia, devenait le village pilote d'une nouvelle approche.

Malgré certains gains pédagogiques en alpha, le CEP est plus près de l'institution que de la population des sous-scolarisés. Le CEP est une solution relative qui perce le milieu des populaires. Encadré par un S.E.A. qui semble incapable d'en faire autre chose que sa propre prolongation, le CEP peut devenir l'outil des populaires privilégiés : ce sont les gens de cette classe sociale qui ont le contrôle des budgets et des orientations du CEP.

Pour une réorientation de l'éducation, le S.E.A devrait avoir des animateurs complices des intérêts des milieux impopulaires et des jeunes. Projet contradictoire en regard des priorités budgétaires et du personnel en place. Les conseillers pédagogiques et les membres du personnel de cadre défendent leurs intérêts de classe, au même titre que les populaires privilégiés qui ont, par le CEP, prolongé le monopole institutionnel.

Pour aller plus loin, il faut des intervenants qui sont en mesure de se faire accepter chez les impopulaires, un groupe social plus ou moins fermé ; des gens qui sont conscients des luttes sociales que sous-entendent l'analphabétisme et l'alphabétisation ; des individus qui ont un parti-pris favorable pour les jeunes sous-scolarisés et les impopulaires ; des personnes qui replacent l'école dans son rôle « sélectionneur » intégré au système capitaliste et industriel ; des moniteurs et monitrices qui auront une pratique de subvertion des intérêts de la classe dominante.

Pour rejoindre les jeunes et les impopulaires, il faut des gens capables d'entrer dans une culture marginale avec ses règles, ses normes, ses ressources... Nous prendrions des chemins douteux en rapport avec la tradition de l'éducation des adultes : inviter des membres des clans impopulaires à devenir moniteurs(trices) pour les leurs ; transposer l'alpha aux ateliers impopulaires du travail au noir (menuiserie, mécanique, débosselage) ; alphabétiser dans la vie quotidienne de l'isolat culturel des femmes au bout du rang... Il faut ouvrir des lieux éducatifs où les participants collaborent avec des personnes engagées (en opposition aux populaires privilégiés et aux bureaucrates des S.E.A.) à la gestion d'un centre de lecture, d'écriture et de calcul ; des lieux qui ne soient pas sous la juridiction de l'Église ou du ministère de l'Éducation.

Pour sensibiliser à l'analphabétisme et à l'alphabétisation, on pourrait élaborer des fresques, utiliser des murs ou des panneaux pour des performances d'écriture populaire ; utiliser la télévision pour un feuilleton où il y aurait des rôles d'analphabètes et un jeu-questionnaire qui utiliserait les lettres de l'alphabet et le langage populaire ; amener à la radio des participants qui se raconteraient ; publier des bandes dessinées dans les journaux, les dépliants de Clubs de 4 x 4, les affiches de publicité des tournois de « pool », les championnats de buveurs de bière...

En corollaire à cette sensibilisation, une dénonciation s'impose : l'école qui n'est pas faite pour tout le monde. La déculpabilisation de l'analphabétisme doit passer le procès de la classe dominante. Il faut dénoncer la réduction de l'analphabétisme à une déficience intellectuelle. J'ai, dans les ateliers, rencontré un analphabète qui divisait mentalement 20 759 par 27, un qui était sculpteur, débosseleur, mécanicien, électricien, plombier, un autre travaillait le cuir... Et pensez à ces femmes qui confectionnent des chemises, des pantalons, qui tricotent des chandails et des bas, qui réussissent avec de maigres revenus à nourrir leur mari et leur quatre enfants...

Un projet d'alphabétisation populaire qui accepte de partir d'une culture marginale, fermée et plus ou moins délinquante se place dès le départ en marge et en délinquance. Dans le bercail de l'éducation institutionnalisée, une alphabétisation populaire est un mouton noir. La tendance forte est de le blanchir. Ce que nous proposons, c'est de le libérer.

ALPHABÉTISER EN DEDANS

Louise Miller
Collectif d'alphabétisation des détenus

Nous tenons à préciser que le texte qui suit reflète nos conclusions et analyses de l'expérience d'alpha, qui s'est déroulée au Centre de formation fédéral de Laval en 1981-1982. Nous ne voulons pas généraliser l'ensemble de notre analyse et de ses conclusions à l'ensemble du milieu carcéral où d'autres activités peuvent se dérouler dans un contexte différent et selon une approche différente.

FRANCHIR LES MURS

— Vos papiers s'il vous plaît ?

— Oh ! je m'excuse mais je les ai laissés dans la voiture ... mais j'enseigne ici trois jours par semaine.

— Avez-vous votre carte d'employée ?

— Non, je ne suis pas employée ici, je travaille sur un projet spécial avec l'école

— On vous a pas fait une carte d'identité ?

— On doit la faire depuis un mois, mais le responsable n'est jamais là quand j'y vais... Alors, j'attends toujours !

— Je ne peux pas vous laisser entrer si vous n'avez ni papiers, ni carte d'identité...

— Écoutez, demandez au gardien qui est à côté, il me reconnaît sûrement.

...
...
...

— O.K., signez dans le cahier, et indiquez où vous allez.

— Ce n'est pas le bon cahier, je dois signer dans le cahier des visiteurs officiels et non dans celui de la visite aux détenus...

— Tenez, videz vos poches et ouvrez votre sac...

Vous avez vraiment besoin de tout ça ? Vous n'avez pas le droit d'entrer avec une enregistreuse...

— J'ai la permission du directeur de l'école, vous pouvez lui demander.

— Il est absent aujourd'hui. Avez-vous le papier qui vous donne la permission ?

— Non, ça fait cinq mois que j'entre avec cette enregistreuse alors...

— Vous l'apporterez une autre fois. Pour aujourd'hui, vous pouvez vous passer d'enregistrer... Mettez-la dans cette case...

— Bon, levez les bras.

— J'ai une montre de poche et ça déclenche toujours le détecteur de métal.

— Montrez... O.K.,, vous pouvez entrer.

— Ouf, c'est pas trop tôt !

clic... bong !

— Vous allez où ?

— Comme tous les jours, à l'école.

clic... bong !

clic... bong !

clic... bong !

Enfin sortie du pavillon d'entrée ! À chaque fois qu'il y a un nouveau, c'est la même histoire. Il y a toujours la fouille, mais quand ils te connaissent c'est tout de même plus rapide. Enfin, l'école ! J'espère que j'aurai le temps de placer la salle avant que les gars arrivent.

— Bonjour Louise !

— Bonjour madame la maîtresse !

— Salut ...

— Salut. Installez-vous... Avez-vous vu les autres ?

— Oui, Denis est parti à la visite...

— Oui, pis cherchez pas Daniel, il est encore dans l'trou. Ils l'ont pogné avec des « pinottes » hier soir. Y en a pour trois jours.

— Louise, il faut que je te dise... je vais voir le médecin à 2 h 30... tu me signeras ma passe.

— Bon, O.K., on va commencer. On va changer un peu le programme. Il y a trop d'absents et ça ne serait pas très intéressant pour vous autres de refaire la même chose demain.

Quand on enseigne en prison, on commence souvent comme cela. Mais vous voulez peut-être savoir d'abord pourquoi et comment on enseigne en prison ? Vous avez peut-être envie de me corriger en me rappelant qu'on doit dire « dans une prison » et non pas « en prison ». C'est peut-être vrai en ce qui concerne le français, mais ça ne l'est pas en ce qui concerne le « vécu ». Quand on entre dans une prison, on se sent vraiment en prison. Les murs nous écrasent, le climat est lourd, la pression est forte... comme si on était soi-même détenu. Et quand on en sort, après trois heures de cours, on se sent vraiment libéré... même si la tension ne redescend que quelques heures plus tard.

Bref, commençons par le début. En 1975, une recherche sur la condition des détenus illetrés dans les prisons québécoises * mettait en évidence à la fois le taux élevé d'analphabétisme en milieu carcéral et le manque de ressources en place pour solutionner le problème. Par suite de cette recherche, plusieurs personnes, préoccupées par les conditions des détenus et par ce problème d'analphabétisme, ont décidé de se regrouper afin d'intervenir en présentant un projet pilote d'alphabétisation en milieu carcéral. Le Collectif d'alphabétisation des détenus existe donc officiellement depuis 1978, mais ses activités

* Cf. Raymond BOYER, *Rapport sur la condition des détenus illettrés du système pénitentiaire au Québec*, reproduit dans *ALPHA 78* (sous la direction de J.-P. HAUTECOEUR), Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1978, p. 123-143.

d'alphabétisation, elles, ne se sont concrétisées qu'en 1980. Vouloir intervenir en milieu carcéral, c'est accepter de faire face à de longues négociations. Il y a évidemment des moyens plus rapides d'entrer en prison... Mais nous n'osions pas aller jusque-là !

LE CENTRE DE FORMATION FÉDÉRAL DE LAVAL

S'il est difficile de sortir de prison lorsqu'on est incarcéré, ce n'est pas tellement plus facile d'y entrer lorsque vous ne le faites pas dans le cadre régulier de l'administration pénitentiaire. Il vous faut négocier, vendre votre produit sans compromettre votre approche ni vos objectifs. Dans un premier temps, nous avons magasiné afin de trouver un centre qui accepterait de nous laisser « expérimenter notre programme ». Trois centres nous intéressaient : le maximum Laval, le Centre de formation fédéral de Laval et la Maison Tanguay.

Nous avons donc entrepris des négociations avec Tanguay (prison des femmes) et avec le Centre de formation fédéral (C.F.F.), le nom de ce dernier nous semblant plus ouvert à un programme comme le nôtre. Quant à Tanguay, après plusieurs mois de négociations, les psychologues et sociologues (les hommes) nous ont bien fait comprendre que « les petites filles n'ont pas besoin de ça ». Nous avons donc concentré notre action sur le C.F.F.

Le C.F.F. est un centre à sécurité moyenne. Comme son nom l'indique, sa principale caractéristique est d'être axé sur la formation afin de favoriser la réhabilitation et la réinsertion sociale des détenus.

Les détenus intéressés à apprendre un métier ou à recevoir une formation de base peuvent demander d'être incarcérés au C.F.F. On encourage aussi les jeunes détenus (18 à 25 ans) à faire leur sentence au C.F.F., espérant ainsi qu'ils apprendront un métier qui les éloignera ensuite du milieu criminel.

FORMATION SOCIOCULTURELLE

Notre programme se voulant « anti-école », nous ne voulions pas dispenser nos activités à l'intérieur de l'école ; nous avons donc opté pour des négociations avec le secteur socioculturel, secteur à l'intérieur duquel nous avions déjà des appuis du côté de l'administration, mais aussi du côté du comité des détenus.

Après un long travail de recrutement, nous avons commencé nos activités, soit un atelier de formation de formateurs et un atelier avec un groupe d'analphabètes. Les ateliers se tenaient deux fois par semaine, le matin pour les formateurs et l'après-midi pour les analphabètes. Les participants venaient sur une base volontaire, et leur salaire n'était pas coupé du fait de leur participation aux ateliers, même si ces derniers étaient considérés comme des activités socioculturelles.

L'objectif principal du Collectif étant de donner aux détenus les moyens de corriger le problème de l'analphabétisme dans leur milieu, nous voulions concentrer davantage nos énergies à former des formateurs qui assureraient ensuite la formation des analphabètes. Dans un premier temps, avec la collaboration du comité des détenus, nous avons recruté des « formateurs potentiels » et nous les avons formés afin qu'ils puissent intervenir rapidement. Le comité pédagogique avait auparavant élaboré un programme de formation pour formateurs. Malheureusement pour nous, mais heureusement pour eux, ces nouveaux formateurs ont été libérés avant le début de la session suivante.

Un changement dans la direction du service socioculturel a complètement bouleversé nos activités. Le nouveau directeur, refusant de reconnaître l'activité comme étant « de formation », coupait le salaire des participants et finalement gela l'accès aux locaux durant la journée. Nous avons donc reporté les ateliers en soirée, ce qui entraîna évidemment la démission de plusieurs participants.

L'ÉCOLE, OUI, MAIS À CERTAINES CONDITIONS...

Bien que différent des activités de l'école, notre programme en était tout de même un de formation. Nous avons donc décidé de le faire accepter par l'école, mais à nos conditions qui étaient entre autres :

— que les participants viennent sur une base volontaire ;

— qu'ils ne soient pas pénalisés dans leur salaire, lorsqu'ils viennent aux ateliers ;

— qu'il n'y ait pas présence de sécurité dans les ateliers ;

— qu'il n'y ait pas de dossier scolaire, mais plutôt une évaluation de l'intérêt et du progrès des participants ;

— que les activités avec les analphabètes ne se tiennent que trois après-midi par semaine.

Pourquoi de telles conditions ? Il faut préciser au départ la nature de l'école de la prison ainsi que son fonctionnement. Au C.F.F., le détenu a le choix entre travailler, apprendre un métier ou étudier. Son choix implique que son activité est principale, qu'elle l'occupe toute la semaine, de 9 h à 16 h, et qu'il reçoit un salaire. Les études se font donc à plein temps, et l'étudiant doit se rendre à l'école tous les jours, de 9 h à 16 h. Il n'y a pas d'étudiants à temps partiel. Les programmes offerts comprennent la formation primaire, secondaire et quelques programmes techniques (secrétariat) ou en relation avec un cégep.

À l'exception de certains cours, le travail se fait sur une base individuelle, le formateur étant le tuteur de « x » étudiants. Cette approche individuelle s'explique du fait d'un taux de roulement très élevé à l'intérieur de l'institution et de l'école, taux de roulement qui implique une entrée continue de participants. L'école est ouverte 50 semaines par année et, lorsque les cours ne peuvent être donnés, l'étudiant reçoit un salaire de chômeur.

Nos conditions étaient donc loin du cadre régulier de l'école. Nous devions faire accepter notre projet comme une expérience pilote par la direction de l'école et, comme nous l'avons découvert par la suite, par la Direction générale.

Il se donnait déjà une formation en alphabétisation à l'intérieur de l'école, et nous ne voulions pas nous ingérer dans ce qui était déjà en place. Nous nous adressions à une clientèle différente : les décrocheurs, ceux qui ne voulaient rien savoir de l'école, ceux qui voulaient continuer en même temps l'apprentissage d'un métier. Avec la collaboration du directeur de l'école et du comité des détenus, nous avons rejoint des détenus intéressés et ouvert notre atelier.

Nous avons dû recommencer le travail de recrutement, mais en nous concentrant surtout sur les analphabètes. Nous avions décidé que si de nouveaux formateurs étaient recrutés, il serait intéressant de faire leur formation en les intégrant comme aide-animateurs dans un premier atelier d'alphabétisation, de façon à ce qu'ils puissent confronter rapidement la pratique à la théorie. Nous avons donc recruté une dizaine de détenus analphabètes qui, après avoir pris connaissance de notre programme et de notre approche, ont accepté de participer aux ateliers. Le groupe n'était pas homogène, car nous avions des analphabètes « complets » et des « fonctionnels », mais nous n'avions pas la possibilité d'avoir deux groupes, principalement à cause d'un manque de locaux à l'intérieur de l'école. Un seul local était libre pour trois périodes. Nous avons donc modifié notre programme en utilisant les fonctionnels comme appuis aux débutants.

Nos conditions ont toutes été acceptées par la direction de l'école. La seule contrainte imposée aux participants était de demander chaque fois le laisser-passer émis pour eux par la direction de l'école. Toutes les activités non régulières de la prison doivent être contrô-

lées, et les déplacements ne peuvent se faire sans l'obtention d'un laisser-passer. Si un participant devait quitter plus tôt (visite, médecin, coiffeur), nous devions signer son laisser-passer.

Quant à notre condition sur l'absence du personnel de la sécurité à l'intérieur de l'atelier, elle s'explique principalement par le volet « communication » de notre programme. Sur ce point, notre exigence était respectée puisque déjà appliquée à l'intérieur de l'école. Elle était aussi acceptable dans l'esprit d'un centre à sécurité moyenne. Et les activités ont débuté, avec un programme revu et corrigé en fonction d'un groupe hétérogène.

COMMUNIQUER, LIRE, ÉCRIRE

Nous avons élaboré notre programme d'alphabétisation après avoir étudié plusieurs autres expériences (Carrefour de Pointe-Saint-Charles, Maison d'Haïti, Coop. des services multiples de Lanaudière, COFI) et à la suite d'une quinzaine de rencontres avec un groupe de détenus intéressés à notre projet. Pourquoi ces rencontres ? Ce qui nous avait le plus frappés à notre première expérience dans le milieu, c'était le besoin de parler, de communiquer. C'était aussi la difficulté des détenus à exprimer leurs émotions et, souvent, leurs opinions. Le milieu carcéral est un milieu fermé... dans tous les sens du mot. Il nous semblait donc essentiel, dans notre approche, de favoriser la communication. Les rencontres que nous avons eues nous ont permis d'identifier des thèmes pouvant intéresser les participants, de même que plusieurs moyens pédagogiques nous aidant à les présenter et à les développer (ex.: présentation de films, jeux, recherche, personnes ressources, etc.).

Par notre approche thématique et notre programme pédagogique, nous voulions que les participants :

— APPRENNENT À ÉCOUTER ;
— APPRENNENT À S'EXPRIMER ;
— APPRENNENT À LIRE ET À ÉCRIRE ;
— DÉVELOPPENT LEUR ESPRIT CRITIQUE ;
— DÉVELOPPENT LEUR CURIOSITÉ INTELLECTUELLE.

Afin de favoriser un meilleur apprentissage de la lecture et de l'écriture, nous lions ces apprentissages aux thèmes discutés et travaillés. Dès le premier atelier, nous insistons pour que les participants prennent conscience de leur capacité intellectuelle. La présentation d'un des premiers ateliers illustre assez bien notre approche. L'atelier (ou la série d'ateliers) commence par une discussion sur un thème choisi par les participants lors d'une rencontre précédente. L'animateur peut suggérer plusieurs thèmes. Nous retiendrons ici un des premiers thèmes choisis par les participants : l'école.

UN ATELIER

L'objectif de l'atelier est d'amener les participants à s'exprimer et à respecter les opinions des autres participants. Nous voulons aussi qu'ils prennent conscience de leurs capacités intellectuelles et qu'ils comprennent que leurs « faiblesses techniques » ne sont pas liées à une question d'intelligence. L'atelier se déroule donc de la façon suivante :

1. L'animateur présente un petit film (15 à 20 minutes) sur la situation des étudiants dans une grosse polyvalente : témoignages de professeurs et d'étudiants.
2. Débat autour du film (1 heure) :
   - commentaires des participants
   - exemples de questions de l'animateur :
     — Et vous, comment avez-vous vécu l'école ?
     — Pourquoi avez-vous arrêté ?
     — Que pensez-vous y avoir appris ?

— Quelle était la réaction de vos parents face à l'école ? Et vos frères et soeurs ?
— Quelle est ou sera votre réaction avec vos enfants ?

3. L'animateur invite ensuite les participants à faire ressortir trois idées importantes de la discussion, cela afin de développer leur esprit de synthèse. L'animateur leur explique qu'ils vont « *écrire verbalement* » ces idées importantes et que lui les traduira au tableau. Plus tard, ce sont les participants qui les écriront... lorsqu'ils auront appris à reconnaître et à dessiner les mots exprimés.

Après une longue discussion, les participants retiendront par exemple les trois phrases suivantes (qui ont été retenues lors de l'atelier) :

« À l'école, on cherche pas à nous aider, mais juste à nous surveiller. »

« L'école, c'est « plat », les professeurs pensent rien qu'à leur paye et veulent rien savoir des élèves. »

« Moi, j'aime les grosses écoles parce qu'on peut avoir de la drogue pis du sexe en masse. »

4. Le groupe travaille sur ces phrases qui seront reproduites pendant la période de repos et distribuées pour le travail de la dernière heure. On travaille alors sur les mots et syllabes déjà acquis en y ajoutant un ou deux apprentissages. Différents jeux et exercices seront préparés à cette fin pour l'atelier suivant et pour le travail à l'extérieur des ateliers (ces exercices ne sont jamais obligatoires, mais sont souvent demandés par les participants). Le texte composé par les participants sert donc de base pour les apprentissages techniques. Nous revenons sur le texte après dix à 12 rencontres afin qu'ils puissent évaluer le progrès qui s'est fait entre-temps.

Notre approche est donc collective et porte autant sur la communication verbale que sur les apprentissages du code.

LES PARTICIPANTS

Qui sont nos participants ? Ce sont en général des jeunes de 18 à 25 ans qui en sont à leur deuxième ou troisième sentence et dont le passé criminel est généralement une suite logique à plusieurs années de délinquance. Ils sont incarcérés pour des raisons de vol à main armée, trafic de drogue, etc. Le rejet de l'école s'est manifesté très tôt. Il est souvent lié à des problèmes familiaux ou à des difficultés socio-économiques de la famille. Ils ont souvent neuf ou dix années de scolarité sur papier tout en étant des analphabètes fonctionnels. Ils ne sont pas intéressés par l'école, ne reconnaissent pas l'utilité de la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Ils viennent souvent aux ateliers pour briser la monotonie ou rencontrer les « chums ». La motivation est donc très faible, du moins extérieurement, car il est mal vu d'être intéressé à autre chose qu'aux sports en prison.

Nous avons rapidement constaté que les détenus plus âgés ou ceux qui purgent une longue sentence (meurtre) manifestent plus d'intérêt et présentent un comportement différent. Ils n'ont pas à se faire reconnaître comme des « durs », leur sentence ayant fait le travail pour eux. Ils sont donc plus ouverts et reconnaissent facilement leurs besoins et intérêts.

Ces deux types de comportement ne sont pas manifestes dans les premiers ateliers. Alors que les « durs » communiquent peu et ne semblent pas intéressés, les « jeunes » eux nous jouent la « comédie » de la motivation et de l'intérêt. Ce n'est qu'après plusieurs semaines que les rôles s'inversent. Nous avons constaté les mêmes types de comportement dans nos ateliers avec des ex-détenus. Ces comportements ne sont donc pas liés aux conditions de détention, mais relèvent davantage d'une inadaptation sociale qui s'est manifestée très tôt, inadaptation découlant d'un contexte familial malsain ou de conditions socio-économiques précaires.

COMMUNICATION, DYNAMIQUE DE GROUPE ET RÉSISTANCES

Des résistances se manifestent à plusieurs niveaux : dans la communication, à travers certains apprentissages, dans la dynamique du groupe. Sont-elles propres au milieu carcéral? Dans certains cas, oui, mais dans d'autres, elles sont davantage « précarcérales ».

Les problèmes de communication ne découlent pas uniquement de l'incarcération, mais sont accentués par l'emprisonnement. Comme notre groupe était composé majoritairement de jeunes (en moyenne 22 ans), il nous était plus facile de situer leur niveau de « blocage » dans le temps. Résistance face à l'école, face à la discipline, rejet du milieu familial à l'intérieur duquel ils ne pouvaient s'exprimer, affrontement avec l'autorité (enseignants, parents, police) qui nie leur droit à la parole, contestation violente et violemment réprimée ; ils se sont refermés sur eux-mêmes et ont choisi de faire semblant tant qu'ils ne se sentent pas en confiance.

C'est donc ce qu'ils ont fait avec nous. Lorsque nous les avons rencontrés afin de situer leurs intérêts pour que le programme réponde à leurs attentes, nous étions emballés par l'ensemble des thèmes qu'ils avaient choisis : la nature, le sport, l'école, la famille, les femmes, le travail, le milieu carcéral, l'automobile, etc. Le programme ayant été adopté par le groupe de participants, nous étions presque assurés du succès des activités liées à la communication verbale.

Les participants s'exprimaient peu mais bien... trop bien peut-être ! Dans un français presque parfait, ils nous exprimaient le discours qu'on avait tenté en vain de leur imposer. Des phrases toutes faites, sans émotion, sans développement critique, une volonté de demeurer dans le théorique plutôt que de parler de leur vécu, des diversions nombreuses ont commencé à soulever chez nous des interrogations sur leurs intérêts réels. Toutes ces réserves ont été présentes tant qu'ils ne nous ont pas vraiment situés dans le milieu carcéral. Qui nous engageait, par qui étions-nous payés, avions-nous des comptes à rendre au directeur de l'école ou de la prison, pourquoi voulions-nous enseigner en prison, etc. ? Petit à petit, ils ont éclairci l'ensemble de ces questions et ont accepté de nous faire confiance... trois mois après le début des activités !

Cela ne s'est pas manifesté par une affirmation de confiance, mais par des modifications majeures dans leur comportement. Dans un premier temps, on a intégré le langage du milieu, en acceptant de l'expliquer et de le traduire pour nous. Le fait que ce langage soit accepté et intégré aux apprentissages démontrait qu'il était respecté par nous.

Dans un deuxième temps, on a commencé à contester les thèmes et à imposer des sujets répondant plus aux attentes ou aux intérêts, affirmant de façon non équivoque que tout ce qui se passait à l'extérieur des murs, à l'exception du sport, ne les intéressait pas. « Parler de l'extérieur, c'est tourner le fer dans la plaie. » Les thèmes ont donc été redéfinis par le groupe, et les sujets suivants ont été retenus ; la criminalité, le sexe, la drogue et les tatouages. Nous pensions qu'il serait possible, après quelques semaines, d'intégrer des sujets plus « positifs », mais nos tentatives n'ont obtenu aucun succès. Les participants communiquaient beaucoup, mais il est évident que cette communication, n'étant pas dangereuse, ne les impliquait pas trop émotivement !

Comment expliquer ces réticences à s'impliquer dans des discussions plus « personnelles »? Un manque de confiance en nous ? Sûrement pas puisqu'individuellement ils se confiaient à nous et discutaient sur à peu près tous les sujets d'abord choisis et sur ce qui les attendait à l'extérieur de la prison. Manque de confiance en eux, peur du jugement ou refus de la notion d'équipe ? Nous avons finalement compris qu'ils avaient peur. Peur d'être trahis par les autres. Peur d'être mal vus par le milieu. Peur d'être mal interprétés. Comme la plupart des participants admettaient que 80 % des détenus du Centre sont ou peuvent être des

délateurs, le silence est une règle d'or en prison. Moins on parle et moins on a de chances d'être « vendu » aux autorités... ou aux autres détenus. La communication est donc très superficielle, et l'animateur peut difficilement changer les règles du jeu.

ÉCRIRE : UN APPRENTISSAGE DIFFICILE ?

Si l'apprentissage de la lecture n'a présenté aucune difficulté majeure, il n'en a pas été de même pour l'écriture. Il est vrai que, si un participant bloque sur un mot en lecture, il y en aura toujours un autre pour lui souffler la réponse, ce qui n'est pas le cas lorsqu'on écrit.

Certains participants, à tous les niveaux, ont attendu plus de trois mois avant d'accepter de prendre un crayon. Ils n'étaient pas motivés, ils n'en voyaient pas la nécessité ni même l'utilité. C'était assez difficile à comprendre puisque leur principale raison de venir aux ateliers était liée au courrier. Ils en avaient assez d'utiliser un intermédiaire pour lire les lettres de leur femme, famille et amie. Ils acceptaient difficilement de divulguer l'intimité des lettres qu'ils recevaient, mais acceptaient pourtant qu'un autre écrive à leur place, malgré les risques que cela comportait (ex. : fausses informations, blagues, etc., ce qui était souvent le cas). Comment alors expliquer leur refus d'écrire ? Sentiment d'impuissance ? Souvenir des réprimandes scolaires ? Peur du ridicule ?

Nous n'avons pas trouvé de réponse à cette question. Petit à petit, ils ont accepté d'écrire, d'abord seuls dans leur cellule, puis avec le groupe, à partir de jeux (boogie, mots croisés adaptés à leur niveau, etc.). Certains se risquaient même à écrire une lettre qu'ils nous faisaient ensuite corriger. Nous voulions leur faire comprendre qu'il est important d'écrire et que l'orthographe est au départ secondaire. Lorsqu'ils ont compris que l'effort nécessaire, dans un premier temps, visait l'expression de leurs idées, même écrites en langage phonétique, ils ont accepté de prendre un crayon et d'écrire.

Il n'était pas très facile ensuite d'intégrer l'orthographe. Considérée comme illogique dans bien des cas, elle était systématiquement boycottée. Comment faire admettre les règles du français, les notions de base en grammaire et en syntaxe, les cas particuliers ? Nous avons abordé le problème de la façon suivante. Comme ils étaient tous passionnés par les joutes de base-ball qui venaient de commencer en prison, nous leur avions offert de faire un thème sur le sujet. Nous leur avons demandé de dessiner le jeu et de l'expliquer par écrit, ce qu'ils ont accepté d'autant mieux que cela se faisait en équipe.

Ils devaient ensuite nous présenter et expliquer leur travail. Lors de la présentation, nous avons interrogé la logique des règles et contesté ce qui nous paraissait absurde. Nous proposions des changements, ajoutions de nouvelles règles... jusqu'à ce que les participants réagissent avec colère. Ils nous ont alors affirmé que les règles *sont faites pour que* tous jouent de la même manière et que les contester ne changerait rien. Nous avons alors fait l'analogie avec les règles du français... et le message est finalement bien passé.

PROBLÈMES SPÉCIFIQUES AU MILIEU

Il est difficile de parler de problèmes spécifiques au milieu carcéral. Il y a des conditions spécifiques au milieu, conditions qui peuvent engendrer des problèmes comme dans tous les autres milieux. Si l'on travaille avec des chômeurs, leurs problèmes font surface dans les activités. Il en est de même avec les communautés ethniques, les femmes, les assistés sociaux. On ne peut alphabétiser en faisant abstraction des difficultés spécifiques au milieu.

En milieu carcéral, la vie des détenus est conditionnée par les contraintes liées à la détention : absence de liberté, perte de contact avec le monde extérieur, surveillance et discipline, négation de la personnalité et des initiatives personnelles, encadrement systé-

matique en tout temps. Ces conditions sont propres au milieu, et les tensions qu'elles engendrent se répercutent dans les ateliers. Un participant doit passer à la Commission des libérations conditionnelles. Un autre vient de faire trois jours de « trou ». Une bataille entre détenus a fait des blessés. On va accorder des congés de trois jours pour Noël. Ce sont des éléments qui peuvent sembler superficiels, mais qui brisent la monotonie et deviennent matière à de longues discusions dans les ateliers.

Le seul problème vraiment propre au milieu carcéral est lié aux questions dites de sécurité. Régulièrement, des détenus sont tranférés dans d'autres centres pour des raisons de « sécurité » et ce, contre leur gré. À la moindre alarme, au plus petit incident, l'atelier est suspendu et les participants doivent retourner dans leurs pavillons. On ne peut non plus décider de prolonger l'atelier, même pour dix minutes, sans que cela porte à conséquence pour les participants. Il est aussi évident qu'on ne peut communiquer avec les participants en dehors des heures d'activités... à moins de permission spéciale.

BILAN DE L'EXPÉRIENCE

Il nous aura fallu plusieurs mois avant d'entreprendre un bilan sérieux de notre expérience au Centre de formation fédéral de Laval. Si plusieurs acquis nous semblaient clairs quant au contenu pédagogique de notre programme, il n'en était pas de même quant à notre connaissance du milieu.

Le fonctionnement du milieu carcéral engendre énormément de tensions et de frustrations. Ce qui nous semblait être un échec dans l'approche « communication » s'avérait, après réflexion, un refus de notre part de considérer comme normales des préoccupations qui peuvent sembler superficielles pour le monde « extérieur », mais qui constituent le centre de la vie sociale en milieu « fermé ».

En revivant nos objectifs du départ, nous avons rapidement constaté que notre expérience était vraiment « pilote » et qu'elle nous permet aujourd'hui de mieux saisir le milieu et d'intervenir où les besoins sont davantage présents.

Notre objectif premier, qui était de former une équipe de formateurs, pouvait difficilement se réaliser au C.F.F. puisque la majorité des détenus y sont en formation, la plupart en formation de base ou en formation professionnelle. De plus, la durée moyenne de séjour dans ce centre étant très courte, les formateurs recrutés risquaient fort d'être libérés avant de pouvoir commencer le travail d'alphabétisation, ce qui fut le cas avec la première équipe formée.

Le deuxième objectif, la formation intensive d'un groupe d'analphabètes sur une période de neuf mois à raison de neuf heures par semaine, était aussi peu réaliste. Le taux de roulement à l'intérieur du centre se répercutait dans les ateliers, et nous ne savions jamais si les participants seraient encore au centre à l'atelier suivant, ni combien de nouveaux participants s'ajouteraient. De plus, compte tenu de la moyenne d'âge des participants, la motivation était très faible. Les seuls participants vraiment intéressés étaient, soit plus âgés (plus de 30 ans), soit incarcérés pour une longue sentence.

La principale conclusion est que l'expérience doit être reprise dans un centre à sécurité maximum, d'une part parce que les détenus de ces centres purgent généralement des sentences plus longues et ont donc des besoins plus manifestes, mais aussi parce que ces derniers sont plus âgés et, par le fait même, plus sensibles aux problèmes engendrés par l'analphabétisme. Nous refusons d'associer l'alphabétisation à la réhabilitation ou à la réinsertion sociale, mais nous ne pouvons refuser d'admettre que l'alphabétisation permet d'entrevoir l'avenir de façon différente, ne serait-ce que sur le plan du développement personnel.

BIBLIOGRAPHIE — VIDÉOGRAPHIE

PUBLICATIONS DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

disponibles à la
Direction générale de l'éducation
des adultes
Service de recherche et développement
1035, rue De La Chevrotière, 23e étage
Québec (Québec)
G1R 5A5
Tél.: Québec (418) 643-5267
Montréal : (514) 873-3537

Jean-Paul HAUTECOEUR,
ANALPHABÉTISME ET ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC,
1979, 222 p.

POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC, 1979, 50 p., réédité dans *Le Grain de sel* (numéro spécial), ministère de l'Éducation, mai 1979.

(préparé par) Jean-Paul HAUTECOEUR,
ALPHA 78 : COMPTE RENDU DU SÉMINAIRE, 1979, 276 p.

(préparé par) Jean-Paul HAUTECOEUR,
ALPHA 80 : COMPTE RENDU DU SÉMINAIRE, 1981, 276p.

(sous la direction de) Jean-Paul HAUTECOEUR,
ALPHA 78, 1978, 191 p.,

ALPHA 80, 1982, 371 p.

(sous la direction de) Jean-Paul HAUTECOEUR,
ALPHA 82, 1982, 422 p.,

PRATIQUES D'ALPHABÉTISATION, 1982, 408 p.

Micheline LAPERRIÈRE et
Serge WAGNER,
L'ALPHABÉTISATION À REPENSER : l'Expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles, 1980, 322 p.

SANT N-A RIVE,
ALPHABETISER EN CRÉOLE, 1981, 155 p.

Lise LAPIERRE,
Nicole POTHIER et
Monique VERMETTE,
ALPHABÉTISATION : les Premiers contenus, 1983, 60 p.

UNE ÉPINEUSE QUESTION : les Méthodes d'alphabétisation, 1983, 65 p.

VERS L'ALPHABÉTISATION INTERACTIVE, 1983, 77p.

LE PERFECTIONNEMENT DES INTERVENANTS EN ALPHABÉTISATION, 1981, 79 p.

LA PRÉALPHABÉTISATION : LES BÉNÉVOLES, 1983, 39 p.

L'ÉVALUATION : résultats atteints et stratégies de formation, 1983, 111 p.

AUTRES PUBLICATIONS QUÉBÉCOISES

Roger CARTIER et
Gilles HOULE,
LA CLIENTÈLE ANALPHABÈTE : Une première recherche des besoins exprimés et non exprimés, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1981, 221 p.

(Collectif),
ANALPHABÉTISME ET ALPHABÉTISATION DES IMMIGRANTS HAÏTIENS À MONTRÉAL, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Section andragogie, 1981, 238 p.

(Collectif),
ALPHABÉTISER : Pratique locale et vécu quotidien, Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles (2356, rue Centre, Montréal (Québec) H3K 1J7), 1982, 288 p.

André DEMERS et
Marc THIFFAULT,
UNE PROBLÉMATIQUE D'ALPHABÉTISATION, Commission scolaire régionale de Chambly, Longueuil, 1978, 68 p.

Adeline MAGLOIRE-CHANCY,
L'ANALPHABÉTISME CHEZ LES FEMMES IMMIGRANTES À MONTRÉAL,
Librairie de l'Université de Montréal, 1981, 168 p.

REGROUPEMENT DES GROUPES
POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION,
L'ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC : situations, recommandations, (3975, boul. Saint-Laurent, Montréal (Québec) H2X 2T7), 1981, 90 p.

Serge WAGNER,
POUR UNE ALPHABÉTISATION POPULAIRE,
Institut canadien d'éducation des adultes, (506, rue Sainte-Catherine Est, suite 800, Montréal (Québec) H2L 2C7), 1980, 15 p.

ALPHA LIAISON,
Bulletin de liaison des alphabétiseurs du Québec, distribué par la C.S.R. de Chambly, a/s Marc Thiffault, 25, chemin de Chambly, Longueuil J4H 3L2

ALPHABÉTISATION POPULAIRE,
Bulletin de liaison des groupes populaires en alphabétisation, distribué par le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, 3975, boul. Saint-Laurent, Montréal (Québec) H2X 2T7

ÉCRIRE POUR LA
PREMIÈRE FOIS :

Supplément au bulletin ALPHABÉTISATION POPULAIRE, *ibid.*

VIDÉOGRAPHIE

Tous les documents vidéo produits par le Centre de production audiovisuelle peuvent être commandés au :

CAPAV
a/s Claude Savard
2, rue Saint-Joseph
Sainte-Agathe-des-Monts, (Québec)
J8C 1M4
Tél. : (819) 326-6663

UNE AUTRE SOLITUDE (45 mm), CAPAV, 1980.

Le dépistage, l'animation et le recrutement avant l'alphabétisation. Un animateur de la commission scolaire Jean-Talon présente et illustre son travail de préalphabétisation.

UNE FLEUR QUI A MAL À L'OEIL (26 mm). CAPAV, 1981.

Comment on devient analphabète à l'école. Des enfants d'une « classe spéciale » racontent comment ils vivent leur relégation scolaire, expriment ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas et ce qu'ils aimeraient... si l'école était différente.

SÉMINAIRE ALPHA 80 (50 mm), CAPAV, 1981.

Document idéologique et portrait de famille du premier séminaire, à Val-Morin, sur l'alphabétisation populaire.

ALPHABÉTISER OU LA PAROLE QUI LUTTE (52 mm), CAPAV, 1982.

« L'expérience du Carrefour de Pointe-Saint-Charles est une période de recherche, c'est la parole qui s'apprend, la parole qui se dit et la praole qui lutte » ; la démarche pédagogique dans trois ateliers présentée par l'Équipe alpha.

DE LA CANNERIE... OU J'T'EN PASSE UN PAPIER (28 mm), CAPAV, 1983.

Le théâtre populaire comme moyen d'animation pour sensibiliser la population à l'analphabétisme et rejoindre le public analphabète.

L'ÉCOLE DU MONDE (28 mm), CAPAV, 1983.

L'expérience d'alphabétisation rurale décentralisée dans la région du Témiscamingue : les comités locaux d'éducation populaire vus par l'animateur de la C.S.R., par les monitrices et les participants.

MA MÉMOIRE S'EN SOUVIENDRA LONGTEMPS (28 mm), CAPAV, 1983.

Un couple de bénévoles de l'Outaouais raconte ce que le travail accompli auprès d'analphabètes leur a apporté.

POUVEZ-VOUS LIRE CECI ? (14 mm), TUCRA, 1981.

L'animateur, des formateurs et des étudiants adultes présentent l'expérience alpha de la C.S.R. de l'Amiante.

Commande : TUCRA
37, rue Notre-Dame
Thetford-Mines, (Québec)
G6G 2J6
Tél. : (418) 338-8444

AS-TU VU C'EST ÉCRIT ? (13 mm), C.E.C.M., 1981.

Un outil d'apprentissage dans une perspective d'alphabétisation fonctionnelle, en référence aux réalités immédiates de la vie quotidienne.

Commande : Service de l'éducation des adultes
C.E.C.M.
3737, rue Sherbrooke Est
Montréal (Québec) H1X 3B3
Tél. : (514) 525-6311

LETTRE MORTE (30 mm), M.E.Q./D.G.M.E., 1981.

Roger, Gilles, Sylvie, trois travailleurs analphabètes racontent les difficultés qu'ils ont eues à l'école, au travail, dans la vie privée...

Commande : Ministère de l'Éducation
D.G.M.E.
a/s Ronald Gagné
600, rue Fullum, 3e étage
Montréal (Québec)
H2K 4L1
Tél. : (514) 873-3078

LES MOTS S'ÉCLAIRENT (28 mm), O.R.T.Q., 1982.

L'expérience d'alphabétisation à la CSR de la Baie-des-Chaleurs : les comités d'éducation populaire et l'alphabétisation rurale décentralisée.

Commande : O.R.T.Q. Bureau régional
Gaspésie — Îles-de-la-Madeleine
178, route 132 Est
C.P. 4000
Saint-Omer, Comté de Bonaventure
G0C 2Z0
Tél. : (418) 364-7025

«L'alphabétisation c'est ce processus de changement radical des échanges sociolinguistiques dominants par le moyen du travail sur et dans le langage.

L'alphabétisation, comme pratique de soumission au code obligatoire de LA LANGUE, comme activité linéaire de rattrapage ou de réadaptation scolaires, est une mystification.

L'alphabétisation, comme libération du refoulé, est une pratique de totalisation qui passe par le refus des classements imposés, par la réappropriation de sa langue d'usage, par l'apprentissage parallèle de la langue des échanges dominants à subvertir, par le plaisir de l'écriture, par le jeu des signes».

J.-P. H.

38-1272
8384-853

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes